

Тартуский университет
Факультет гуманитарных наук и искусств
Колледж иностранных языков и культур
Отделение славистики

Типичные ошибки и их коммуникативная значимость в письменных работах
эстоноговорящих учеников, изучающих РКИ

Магистерская работа
студентки отделения
славянской филологии
Хелен Пахк

Научный руководитель –
доцент О. Н. Бурдакова (PhD)

Тарту 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава первая. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ	10
1. ПОНЯТИЕ ОШИБКИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.	10
1.1. О НЕКОТОРЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЯХ ТЕРМИНА «ОШИБКА».....	10
2. КЛАССИФИКАЦИИ ОШИБОК В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.	13
2.1. «ТРАДИЦИОННЫЙ» ПОДХОД К КЛАССИФИКАЦИИ ОШИБОК.	13
2.2. ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК ИСХОДЯ ИЗ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.	15
2.3. «КОММУНИКАТИВНЫЙ» ПОДХОД К КЛАССИФИКАЦИИ ОШИБОК.	16
2.3.1. Предпосылки к появлению понятия «коммуникативно значимая ошибка» в методике обучения РКИ.	16
2.3.2. Появление понятий «коммуникативно значимая ошибка» и «коммуникативно незначимая ошибка» в методике преподавания иностранных языков.	20
2.3.3. Развитие понятий «коммуникативно значимая ошибка» и «коммуникативно незначимая ошибка» в методике преподавания РКИ.	29
2.3.4. Коммуникативно значимая ошибка в практике тестирования РКИ.	29
2.4. ВЫВОДЫ.	31
Глава вторая. ТРАДИЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОШИБОК В РУССКОЙ РЕЧИ УЧЕНИКОВ ШКОЛ С ЭСТОНСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ	34
1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТ, ПОСВЯЩЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЮ ОШИБОК В РУССКОЙ РЕЧИ ЭСТОНСКИХ УЧАЩИХСЯ.	34
1.1. МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ.	38
1.2. ЦЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ ОШИБОК В РЕЧИ ЭСТОНСКИХ УЧЕНИКОВ.	39
1.3. ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ОШИБОК И ВЫВОДЫ.	40
1.4. ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОШИБОК В РУССКОЙ РЕЧИ ЭСТОНСКИХ УЧЕНИКОВ (на материале методических исследований).	43
Глава третья. АНАЛИЗ ОШИБОК В ПИСЬМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ ЭСТОНОГОВОРЯЩИХ УЧЕНИКОВ	46
1. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ АНАЛИЗА.	46
1.1. МАТЕРИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ.	47
1.2. КОНФИДЕНЦИАЛЬНОСТЬ.	48
1.3. ХАРАКТЕРИСТИКА ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ УЧЕНИКОВ 8-ГО И 10-ГО КЛАССА.	48
2. КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ И КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ОШИБОК В ТЕКСТАХ.	49
2.1. МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ.	55
2.2. СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ.	56
2.3. ГРАФИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ.....	57
2.4. СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОШИБКИ.	58
3. СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОВЕДЕННОГО АНАЛИЗА С ПРЕДЫДУЩИМИ ИССЛЕДОВАНИЯМИ И ВЫЯВЛЕНИЕ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ЭСТОНСКИХ УЧЕНИКОВ.	61
4. ВЫЯВЛЕНИЕ КЗО, КНЗО И ПКЗО В ПИСЬМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ ЭСТОНСКИХ УЧЕНИКОВ	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	72
ЛИТЕРАТУРА	77
RESÜMEE	87
ПРИЛОЖЕНИЕ № 1. КЛАССИФИКАЦИЯ ОШИБОК ПО УРОВНЯМ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ.	90
ПРИЛОЖЕНИЕ № 2. ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧЕНИКОВ (на материале анализа письменных работ учеников 8-х и 10-х классов).	93
ПРИЛОЖЕНИЕ № 3.1. МИНИМАЛЬНЫЕ КОНТЕКСТЫ, СОДЕРЖАЩИЕ ОШИБКИ (цитаты из письменных работ учеников на РКИ).	105
ПРИЛОЖЕНИЕ № 3.2. КОПИИ РАБОТ УЧЕНИКОВ НА РКИ: 8 КЛАСС.	109
ПРИЛОЖЕНИЕ № 3.3. КОПИИ РАБОТ УЧЕНИКОВ НА РКИ: 10 КЛАСС.	122
LISA. LÕPUTÖÖ AUTORI KINNITUS	
LIHTLITSENTS LÕPUTÖÖ REPRODUTSEERIMISEKS JA ÜLDSUSELE KÄTTESAADAVAKS TEGEMISEKS. 131	

Введение

Обоснование выбора темы.

Русский язык — один из распространенных языков в Эстонии, являющийся родным почти для трети населения, см.: [Eesti Statistikaamet].¹ Русским языком, по данным Департамента статистики за 2014 г., владеет в Эстонии 928 655 человек, при этом для 545 537 человек этот язык является иностранным; более половины всего населения страны владеет наряду с эстонским и русским языком; см. [Statistikaamet 2014: 77].

Для этнических эстонцев, родившихся в 1970–80-е гг. и раньше, русский язык является самым употребляемым иностранным языком, и многие жители Эстонии владеют им на достаточном для общения уровне. Однако для молодого поколения место наиболее употребительного иностранного языка занял английский, и это было обусловлено рядом причин, в число которых входит и провозглашение независимости Эстонии в 1991 г., и рост глобализации, и членство в Евросоюзе, и закон о языке, и иные факторы. С 1992 г., после принятия Конституции Эстонии (Глава 1, ст. 6), официальный статус государственного языка имеет только эстонский язык. С юридической точки зрения, русский язык является иностранным языком. Статус русского языка, таким образом, изменился.

Значение русского языка как иностранного в Эстонии уступило место английскому, см.: [Лукас]. Среди младшего поколения жителей Эстонии в качестве приоритетного иностранного языка для изучения выступает английский — *lingua franca* в современном мире, язык общения всех наций. Значимость английского растет во многих сферах деятельности, он также активно используется в виртуальном пространстве. См.: [Таммару и др.].

Русский язык в силу исторических, экономических, географических и социальных причин остается важным языком коммуникации, и потому его изучению по-прежнему уделяется много внимания. Нельзя отрицать географическую близость Российской Федерации и связанные с этим фактором

¹ По данным Департамента статистики, 31 декабря 2011 г. (перепись населения) в Эстонии проживало 1 329 660 человек, из них 383 118 человек, чьим родным языком является русский, 887 216 жителей с эстонским родным языком и, соответственно, 59 396 человек с иным родным языком. См. [Eesti Statistika Andmebaas RL0431]

торговые потоки, а также туризм. Кроме того, в Эстонии проживает внушительное по своей численности русскоязычное сообщество, для которого проводится прагматичная языковая политика: государственные сайты переводятся на русский язык, в Эстонии по-прежнему работают школы с русским языком обучения.

Изучение русского языка остается важным в школах Эстонии. Однако в вузах будущие специалисты разных областей не всегда обращают внимание на важность изучения русского языка в начале обучения выбранной профессии (например, студенты юридического, медицинского и др. факультетов). На практике же сталкиваются с тем, что в некоторых случаях коммуникация с клиентом/ пациентом, не владеющим эстонским языком, невозможна; при этом не всегда помогает знание английского языка, так как в ситуациях общения с русскоязычным клиентом в Эстонии он не работает как язык-посредник.

Цель преподавания русского языка как иностранного (далее — РКИ) в основных школах и гимназиях Эстонии — развить у ученика способность пользоваться иностранным языком к окончанию гимназии на среднем или продвинутом уровне владения языком — B1–B2, а это значит, что в результате овладения языком ученик может использовать его целенаправленно, как в устном, так и письменном общении не только в бытовой и учебной, но и социокультурной сферах, уделяя внимание культурным особенностям / обычаям; см. [Riigi Teataja PRÕK; GRÕK: Lisa 2].

С середины 1990-х гг., согласно учебной программе эстонских школ, русский язык преподается как иностранный (по выбору/решению школы: А — первый иностранный, В — второй), начиная с 6-го класса, а в некоторых школах с 4-го класса. См. [Riigi Teataja: PRÕK]. К концу основной школы (9-го класса) ученик, в соответствии с целями учебной программы, должен владеть иностранным языком (не английским) на уровне B1.1. (для языка А). Для языка В — уровень A2.2. По окончании гимназии (12-го класса) уровень владения языком для получения удовлетворительной оценки должен быть не ниже B2.1. Хорошими считаются результаты ученика, навыки которого частично или полностью отвечают уровню B2.2. Очень хорошими показателями являются знания ИЯ, соответствующие требованиям уровня C1 (частично или полностью по всем видам речевой деятельности: слушание, чтение, говорение, письмо). См.: [Riigi Teataja PRÕK; GRÕK: Lisa 2].

На данный момент уровень владения русским языком у выпускников эстонских гимназий может сильно различаться. Общие статистические данные (2017 года) показывают, что в качестве государственного экзамена среди иностранных языков (далее — ИЯ)² был выбран экзамен по РКИ 286 учениками, из них на уровне В1 сдало 14,3% учеников, В2³ — 69,2%, в то время как экзамен по английскому выбрало 7 340 учеников, при этом сдавались экзамены на уровнях В1–С2, см.: [Innove].

По данным системы государственных экзаменов в Эстонии, в 2000 г. экзамен по РКИ выбрали в качестве государственного экзамена по иностранному языку в среднем 5 учеников из каждой эстонской школы, см. [EIS]. Можно предполагать, что связано это с не самыми большими успехами в изучении РКИ. Косвенным подтверждением этому является и тот факт, что на разных факультетах университета при создании групп обучения РКИ некоторые студенты выбирают курсы РКИ с целевыми начальными (элементарным и базовым) уровнями, т. е. вузы вынуждены открывать курсы для тех, кто изучает русский язык с нуля (0→А1).

Выпускник гимназии решает сам, насколько и в какой области ему необходим русский язык в качестве средства общения. Владение русским языком как иностранным на уровне В1–В2 по окончании гимназии дает учащемуся возможность выбрать курсы для продолжения изучения РКИ, соответствующие выбранной специальности (например, для медика — курсы РКИ, нацеленные на развитие словарного запаса и подготовку к общению на русском языке с пациентом, владеющим русским языком и не говорящим на эстонском / английском, и пр.).

Основная целевая группа обучающихся РКИ в Эстонии — это школьники, студенты-выпускники эстонских гимназий и студенты университета, приехавшие из других стран. Все эти категории учащихся намерены быстро и качественно освоить язык, для эффективного овладения которым необходимы проверенные методики.

² Начиная с 2014 г. в качестве государственного экзамена учеником должен быть выбран один иностранный язык. Представленная статистика по ИЯ касается и основных экзаменов, и международных экзаменов по ИЯ.

³ Заметим, что экзамен по РКИ на уровень В2 в качестве выпускного экзамена обычно выбирают ученики эстонских гимназий из семей, в которых русский язык является одним из языков семейного общения.

Согласно доминирующему сегодня коммуникативно-деятельностному подходу к обучению, обучение иностранному языку, в том числе и русскому, направлено прежде всего на развитие умения выражать свою мысль (в соответствии с целью общения), понимать собеседника, поддерживать общение, создавать устные и письменные тексты, то есть, другими словами, на развитие навыков успешной коммуникации. В практике преподавания РКИ ведущими давно стали коммуникативные методы, приближающие учебные условия к условиям реальной коммуникации, воссоздающие задачи, которые решает человек в реальном общении как в устной, так и в письменной форме. При этом пристальное внимание к ошибкам, допускаемым учениками на практике, позволяет не только выявить сложности в усвоении конкретного материала, но и внести логичные поправки в методику работы для исправления и предупреждения ошибок.

Профилактика ошибок включает в себя многостороннюю работу преподавателя, который на основе анализа имеющихся у учеников ошибок составляет учебные материалы, помогающие предупредить, устранить таковые ошибки через повторение выученных фраз в различных контекстах. Устранение ошибок происходит через многократное повторение (поэтому при разработке заданий необходимо включать в них потенциально «ожидаемые ошибки») [Злобина и др. 2019: 142]. Предупреждение повторения ошибки во многом зависит от причины ее возникновения (что и объясняет интерес исследователей к причинам возникновения / природе ошибок).

Данная магистерская работа посвящена выявлению коммуникативно значимых и незначимых ошибок в письменной речи эстоноязычных учащихся при прохождении курса РКИ. Объектом исследования являются письменные тексты, самостоятельно созданные эстоноговорящими учениками 8-го и 10-го классов в рамках предмета РКИ.

Внесение ясности в типологию ошибок, их детальный анализ и выявление причин появления ошибок, прежде всего частотных, предполагает развитие / расширение базы данных типичных ошибок. Это должно помочь в разработке словаря частотных ошибок, встречающихся у учеников с эстонским родным языком при обучении РКИ, о чем упоминалось ранее исследователями ошибок в русской речи эстонских учеников. См.: [Шарапова].

Анализ ошибок в русской речи эстоноговорящих учеников проводился в разных направлениях (см. подробнее *Главу 2*), но по причине недостаточности накопленных данных остается актуальным дальнейшее исследование ошибок.

Тема магистерской работы была выбрана с целью дальнейшего исследования ошибок учеников, изучающих РКИ в Эстонии.

Цель и задачи работы.

Цель работы — выявить типичные ошибки в письменных текстах эстоноязычных учеников 8-х и 10-х классов, изучающих русский язык как иностранный, и определить коммуникативную значимость этих ошибок.

Для достижения цели нами поставлены следующие **задачи**:

- 1) представить краткий обзор сложившихся в методической науке подходов к типологии ошибок;
- 2) представить очерк формирования понятия о коммуникативной значимости ошибок на историческом фоне изменений в лингвистике, теории и практике преподавания иностранных языков во 2-й пол. XX в.;
- 3) дать обзор исследования ошибок в русской речи эстонских учащихся-эритажных носителей русского языка и изучающих РКИ;
- 4) проанализировать письменные тексты учеников 8-го и 10-го классов школ с эстонским языком обучения, составить банк ошибок, классифицировать ошибки исходя из уровней языковой системы;
- 5) сравнить выявленные в речи эстонских учеников ошибки с ошибками, описанными в эстонской методической литературе, и составить список типичных ошибок в русской письменной речи эстонских учеников;
- 6) выделить коммуникативно значимые ошибки с позиции нарушения понимания смысла и объяснить их роль;
- 7) проследить связь между коммуникативной значимостью ошибок и типом ошибки (по уровням языковой системы);
- 8) проследить возможность влияния контекста на устранение ошибки;
- 9) продолжить накопление базы коммуникативно значимых ошибок при изучении русского как иностранного для дальнейшей разработки эффективных стратегий преподавания.

Актуальность исследования заключается, в первую очередь, в необходимости выработки новых, современных и эффективных подходов к изучению РКИ эстоноязычными учащимися, а также в необходимости разработки

системы вспомогательных средств для преподавателей РКИ в Эстонии, что требует углубленного анализа существующей системы преподавания РКИ и выявления возникающих в процессе овладения языком трудностей, знание которых позволит в будущем вести работу по профилактике ошибок в эстоноязычной среде.

Структура работы.

Магистерская работа построена с учетом характера и специфики темы и состоит из введения, трех глав, выводов и резюме на эстонском языке.

В первой главе магистерской работы дан обзор понятия ошибки в современной методике иностранных языков, рассмотрены существующие подходы к типологизации ошибок при изучении языка, описаны предпосылки и история возникновения понятий «коммуникативно значимая» и «коммуникативно незначимая ошибка».

Вторая глава включает обзор исследований эстонских методистов см.: [Иванова, Моисеенко, Мальцева-Замковая, Ткачева, Фролова, Чуйкина, Шарапова и др.], анализирующих ошибки преимущественно в письменной речи изучающих РКИ. Материалом исследований становилась речь инофонов с родным эстонским языком и эритажных носителей русского языка; основой для исследования интерференции в русской речи — речь инофонов с эстонским родным и инофонов с иным родным языком. Авторы в своих работах, решая разные задачи, выделяют в том числе и типичные, интерференционные, а также коммуникативно значимые ошибки. Вторая глава дает обзор исследований типичных ошибок в русской речи эстонских учеников и вместе с тем выявляет актуальность данной работы — ошибки в речи эстоноязычных учеников, изучающих РКИ, исследованы недостаточно.

Третья глава включает анализ письменных работ на РКИ эстонских учеников; ошибки, допущенные в работах типологизированы, определена доля ошибок разного типа и их коммуникативная значимость.

В исследовании были использованы методы классификации ошибок в соответствии с классическими схемами. Был произведён качественный и количественный анализ письменных работ эстонских учеников 8-го и 10-го классов, а так же сравнительный анализ: мы сравнили свои результаты с результатами других исследователей с целью найти наиболее часто встречающиеся

ошибки, которые характерны для эстонцев, изучающих русский язык как иностранный.

Глава первая

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Понятие ошибки в практике преподавания иностранных языков.

Ошибка встречается в любой сфере, в любой деятельности человека и является естественным явлением на начальном этапе приобретения новых знаний или навыков. При появлении ошибок возникает потребность в их изучении, понимании причин возникновения ошибок, поиске средств устранения, с целью предупреждения их повторения.

Бесспорно, ошибки неизбежны при изучении любого иностранного языка — так же, как неизбежны и при усвоении родного языка ребенком, и это нормальная ситуация. Ошибка — закономерное явление овладения речью на иностранном языке [Азимов, Щукин; Игнатьева; Corder и др.].

Однако нельзя игнорировать среду возникновения ошибок, а без структурированного изучения типологии ошибок трудно было бы представить системность преподавания иностранного языка как такового.

Мы полагаем, что, оставляя без внимания ошибки и причины их появления, мы нарушаем процесс осознанного обучения иностранному языку. Механическое повторение правильных форм и заучивание не дает обучаемым возможности понять и прочувствовать логику языка, принцип образования регулярных и нерегулярных форм и в свою очередь лишает обучаемых мотивации изучать иностранный язык, может вызвать разные негативные реакции: снижение самооценки у учащихся, потерю интереса к предмету в целом и т. п.

Анализ конкретных ошибок при изучении конкретного языка конкретной этнической группой дает огромные объемы полезного материала, используемого преподавателями для совершенствования практики преподавания, и позволяет внести коррективы в методику проработки ошибок [Балыхина, Игнатьева 2006].

1.1. О некоторых определениях термина «ошибка».

Интерес к ошибкам как к результату взаимодействия родного и изучаемого языков возник в российской лингвистике еще в 30-е гг. XX в. См.: [Щерба].

Изучение влияния одного языка на другой, названное интерференцией, привело в 80-е гг. XX в. к делению ошибок на две крупные группы: интерлингвальные, или межъязыковые; интралингвальные, или внутриязыковые [Балыхина, Игнатьева 2006: 2].

Внимание к научному изучению ошибок в последней трети XX в. отмечается не только в российской, но и европейской методике преподавания ИЯ. В 1970-е гг. в Германии исследователи начинают проводить анализ ошибок в изучении и освоении иностранного языка. В результате этого направления в науке формируется отдельная отрасль лингвистики, занимающейся проблемой анализа ошибок, в основу которой легли работы лингвиста Г. Никкеля. См.: [Nickel 1973]. «Данная отрасль носила название *Fehlerkunde* (в работах на русском языке она упоминается как „ошибкология“) и могла быть эволюционной, описательной, индуктивной и дедуктивной /.../ в числе предметных задач „науки об ошибках“ были не только обнаружение самих ошибок, допускаемых индивидом при высказывании на иностранном языке, но и их оценка, исправление и предупреждение» [Епихина 2014: 18].

В течение XX в. в методике складывается несколько подходов к определению ошибки, которые мы условно можем назвать «психологическим», «нормативным» и «коммуникативным».

1. «Психологический» подход связан с работами П. Кордера, в которых он делит ошибки на случайные и системные в речи говорящего. По мнению П. Кордера, при освоении иностранного языка нужно отличать систематические ошибки от случайных:

error — систематическая ошибка, указывающая на незнание правила, т. е. пробелы в знаниях, не поддающиеся самокоррекции;

mistake — случайная ошибка и/или оплошность, вызванная невнимательностью, усталостью, возбуждением, перенапряжением ученика и т. д.; ошибившийся может сам исправить ошибку после того, как на нее указали. См.: [Corder: 5–13].

2. «Нормативный» подход, в рамках которого ошибка рассматривается как отклонение от существующей нормы. Понятие ошибки с позиций этого подхода получило более развернутое и устойчивое определение в методике преподавания русского языка как иностранного: «Ошибка — это отклонение от правильного употребления языковых единиц и

форм», см.: [Азимов, Щукин 2009: 182; Еремина, Еремина: 2 и др.]. Так как понятие нормы предполагает и существование ненормативных вариантов, С. А. Хавронина предлагает рассматривать ошибку как «некорректный для данных условий функционирования выбор единицы из ряда одноуровневых единиц, членов одной парадигмы. Под условиями функционирования следует понимать синтагматические условия, или контекст. Для фонемы — это фонетическое слово, для словоформы — словосочетание или предложение, для высказывания — сверхфразовое единство. /.../ Многие ошибки в речи иностранцев так или иначе связаны с незнанием или игнорированием (в силу недостаточной степени сформированности навыка) условий выбора» [Хавронина 1989: 42].

3. Определение ошибки с коммуникативной точки зрения берет начало в трудах Л. В. Щербы. Ошибка в языке, в том числе и родном, является «отрицательным языковым материалом», Л. В. Щерба назвал этим термином высказывания, цель которых не достигается в речевой коммуникации и понимание которых затруднено. [Щерба: 33]. Таким образом, по-видимому, Л. В. Щерба впервые в российской лингвистике определил ошибку с точки зрения успешности / неуспешности коммуникации. Такой подход к определению ошибки становится актуальным в кон. XX – нач. XXI вв. Ср. определение ошибки у С. П. Розановой: «затрудняющая, нарушающая и часто — разрушающая коммуникацию» [Розанова 2019: 192].

Одна из задач преподавателя ИЯ в рамках обучения — это осмысленный подход к возникновению ошибок с целью предупреждения их повторения. Для этого необходимо объяснить систему языка так, чтобы обучаемый сам отслеживал свои ошибки и умел их исправлять. Таким образом, важно формирование механизма самоконтроля у учащихся, самоанализ ошибок.

На основании разных практических наблюдений стали подниматься такие вопросы, как:

- какие существуют закономерности появления ошибок в речи учащихся;
- как прогнозировать ошибки и какими средствами их можно предупредить;
- какие ошибки нуждаются в исправлении; когда и как их исправлять, т. е. какие ошибки и на каких уровнях могут возникать и как это влияет на

дальнейшее усвоение РКИ, и др. См.: [Корф: 272; Балыхина, Игнатьева 2006: 3]

Системные причины возникновения ошибок были предметом изучения многих исследователей. В отдельных случаях понадобились годы, чтобы зарегистрировать и систематизировать ошибки при изучении русского языка. «Многолетняя практика и целенаправленные наблюдения за интерференционными влияниями родного и первого иностранного языка на всех языковых уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом) позволили выявить типичные ошибки в русской речи иностранцев и установить причины их возникновения» [Розанова 2019: 196]. Через анализ отрицательного языкового материала исследователи смогли проследить динамику ошибок в русской речи иностранцев на всех уровнях обучения РКИ. См.: [Розанова 2019: 196].

2. Классификации ошибок в методике преподавания РКИ.

Описанные выше подходы к определению ошибок находят отражение в принципиально разных по своим основаниям типологиях / классификациях ошибок, которые мы условно можем объединить в следующие подходы к типологиям ошибок⁴:

- «традиционный», в рамках которого ошибки рассматриваются с позиции уровней языковой системы, типичные ошибки выделяются в соответствии с разделами изучаемого языка;
- подход, основанный на классификации ошибок по видам речевой деятельности, исходит из того, что в зависимости от того, чем занят обучающийся (письмом, аудированием, чтением или говорением), будут возникать разные типы ошибок;
- «коммуникативный», где ошибки анализируются с точки зрения их коммуникативной значимости / незначимости; такой подход становится актуальным в связи с развитием системы международного тестирования ТРКИ.

2.1. «Традиционный» подход к классификации ошибок.

Классификация ошибок производится по уровням языковой системы, по аспектам языка, см.: [Азимов, Щукин 2009: 182]. В рамках традиционного подхода, как правило, выделяют следующие ошибки: фонетические, орфоэпические,

⁴ Названия подходов к типологии ошибок даны нами условно.

лексические, грамматические (словообразовательные, морфологические, синтаксические), ошибки в построении текста, орфографические, графические, стилистические. См. авторские типологии ошибок [Азимов, Щукин 2009; Воронова 2011; Рыбаков: 2006; Титкова 2015] в *Приложении 1*.

Несмотря на некоторые несоответствия, в целом мы замечаем (см. *Приложение 1*), что список традиционно выделяемых ошибок с точки зрения уровней языковой системы у разных авторов совпадает. См., например: [Азимов, Щукин 2009; Воронова 2011; Рыбаков 2006; Титкова 2015]. Разночтения появляются, когда автор уточняет общепринятую классификацию, выделяет подтипы, пытаясь подробно описать какой-то тип ошибок.

Традиционная классификация ошибок в системе преподавания РКИ может быть представлена как деление на:

- 1) фонетические и орфографические ошибки: орфоэпия, орфография, неверное интонирование;
- 2) лексико-семантические ошибки: употребление слов, не соответствующих контексту, неверный выбор синонимов и антонимов, неверное употребление многозначных слов и т. д.
- 3) грамматические ошибки:
 - морфологические: ошибки при спряжении глаголов и склонении форм существительных, прилагательных и местоимений; некорректный выбор видовременных глагольных форм;
 - синтаксические: нарушение норм согласования и управления; неправильный порядок слов; пропуск глагола и глагола-связки; пропуск предлогов; некорректный выбор союзов в сложноподчиненных предложениях;
- 4) стилистические: выбор несочетаемых слов или употребление слов вне контекста, смешение лексики разных стилей, неблагозвучие и пр. [Кондрашова: 33–34].

Также предлагается деление письменных ошибок на следующие группы:

- 1) группа орфографических ошибок — т. е. фонетизмов, которые появляются вследствие того, что слово воспринимается на слух без связи со звукобуквенными соответствиями языка;

- 2) группа пунктуационных ошибок, связанная с недостаточным знанием пунктуации ИЯ, неверным членением текста и ориентацией на правила родного языка;
- 3) группа речевых ошибок, возникающих вследствие отсутствия опыта письменной речи, что включает логические и стилистические ошибки, неразличение жанров, слабое владение приемами риторики и пр. [Кондрашова: 33–34].

2.2. Типология ошибок исходя из видов речевой деятельности.

Типичные ошибки ТРКИ могут подразделяться на следующие в зависимости от вида речевой деятельности.

1. Типичные ошибки при аудировании — это «неумение понять содержание, неумение догадываться по контексту о значении неизвестных слов, неумение различать на слух смысловые оттенки близких по значению слов, неумение выделить основную мысль высказывания» [Жендаренко: 4], а также неумение распознать звучащую речь и отдельные синтагмы, вычленить и связать смысловые единицы (в соответствии с классификацией Е. В. Жендаренко), что вызвано в первую очередь неумением слушателя понять содержание или основной смысл высказывания, неразличением похожих слов и пр.
2. Типичные ошибки при чтении — это и акцентологические ошибки, и незнание правил орфоэпии ИЯ, ограниченная скорость при чтении, непонимание общего смысла текста и неумение интерпретировать незнакомые слова по контексту [Жендаренко: 4].
3. Типичные ошибки в устной речи (при говорении) включают языковые и речевые ошибки, пропуски информации, неумение ставить речевые задачи, инициировать диалоги и применять соответствующие ИЯ средства языкового этикета [Жендаренко: 5].
4. В письменной речи преобладают ошибки следующих типов:
 - «графические (смещение букв, сходных в русской и иностранной графике, неразличение похожих между собой по начертанию русских букв), например: *у*чительница (вместо *уч*ительница), *овош*ная (вместо *овощ*ная), *продавец* (вместо *продавец*), *музика* (вместо *музыка*) и т. д.;

- грамматические (нарушение в управлении формой слова), например: открытка кому? Касимова Вусала (вместо Касимовой Вусале) и т. п.
- орфографические (правописание букв, передающих звуки в функционально слабых позициях), таких ошибок очень много, например: обнимаю, здаровия, счастья и др» [Жендаренко: 5].

Выделяя типичные ошибки при тестировании по РКИ, исследователи приходят к выводу, что важную роль играет система родного языка у иностранцев, под которую изучающие РКИ пытаются подстроить русский язык [Жендаренко: 5].

2.3. «Коммуникативный» подход к классификации ошибок.

Конечная цель обучения с позиции коммуникативного подхода вошла в научный обиход в 1965 г. под термином «компетенция», см.: [Н. Хомский], а затем появился методический термин «коммуникативная компетенция» — как конечная цель овладения иностранным языком и включающая в себя ряд компетенций: речевую, языковую, социокультурную, учебно-познавательную и др. См.: [Азимов, Щукин 2009: 105]. Ведущим методическим принципом в преподавании языка становится принцип коммуникативности, который определяет ориентир занятий — овладение речевой деятельностью с учетом сферы общения, родного языка учащихся, уровня владения языком и т. д. См.: [Щукин 2004: 148].

В методике преподавания РКИ становится актуальным различение коммуникативно значимых и незначимых ошибок. Коммуникативно значимые ошибки (далее — КЗО) влияют на понимание сообщения и могут негативно сказаться на коммуникации. К таким ошибкам можно отнести выбор неточных лексических эквивалентов, видовременных глагольных форм, замены фонем (зуб вместо сун). К коммуникативно незначимым ошибкам можно отнести такие нарушения языковых норм, которые не влияют на восприятие сообщения реципиентом. Соответственно, коммуникативно значимые ошибки должны в первую очередь подвергаться анализу и исправлению, а профилактике КЗО следует уделять пристальное внимание при преподавании языка. Однако проработка коммуникативно незначимых ошибок (далее — КНЗО) также поможет избежать их накопления и неверного усвоения речевых форм. См.: [Лазарева 2009: 204]. Помимо этого, КЗО и КНЗО должны быть проанализированы и систематизированы с учетом их частотности в речи учащихся, причин возникновения, влияния родного языка (интерференции) и пр.

В настоящий момент понятия КЗО и КНЗО активно используются в методике преподавания РКИ. Коммуникативно значимые ошибки в современной интерпретации являются ошибками, затрудняющими понимание речевого сообщения, в то время как коммуникативно незначимые ошибки таковыми не являются, но не соответствуют тем или иным правилам русского языка.

2.3.1. Предпосылки к появлению понятия «коммуникативно значимая ошибка» в методике обучения РКИ.

Представление о коммуникативной значимости ошибок в речи и оценка их с точки зрения коммуникации в российской методике преподавания иностранных языков, по-видимому, получает распространение с 1980-х гг. под влиянием западной лингвистики. См.: [Дракина; Burt; Якобсон].

Появление нового подхода к квалификации ошибок в практике обучения иностранным языкам, конечно, не было случайностью. В 1960–1970-е гг. в мировом и российском языкознании происходят революционные открытия и преобразования. Получает развитие теория коммуникации, на этот период приходится начало изучения живой разговорной речи и начало попыток построения грамматики устной речи, «текстовый бум» (расширение круга объектов исследования «нетрадиционными» текстами, которые раньше не попадали в поле зрения лингвистов), достижения в области исследования порождения и восприятия речи и т. п. приводят к появлению или новому витку развития внутри языкознания новых научных направлений, а на стыке языкознания с другими науками — новых научных дисциплин, таких как:

- социолингвистика, решающая в том числе задачи создания и развития языковой нормы и литературного языка, проблемы культуры речи и роль различных факторов в языковой эволюции;
- психолингвистика, «рассматривающая язык как систему, отраженную в речевом механизме» [Шарафутдинова: 318], «исследующая закономерности речевосприятия и речепорождения» [Хавронова 2013: 12]
- когнитивная лингвистика;
- теория коммуникативных актов и речевой деятельности, см.: [Якобсон]
- семантика и прагматика, см.: [Апресян];
- функциональная грамматика, см.: [Бондарко; Всеволодова; Золотова; Шелякин] и др.

В это переломное для лингвистики время появляется новый подход к изучению текстов. Лингвисты выходят за рамки изучения традиционных письменных текстов и обращаются к анализу жанровых разновидностей (уличные объявления, дорожные знаки, вывески, графики, таблицы, газетные заголовки, билеты, путеводители и др.). Значительное влияние на развитие лингвистики текста оказывает зарубежная лингвистика (например, сборник «Новое в зарубежной лингвистике» [Новое в зарубежной лингвистике]).

Наряду с изучением разнообразных жанровых разновидностей письменной речи ведется исследование и текстов устной разговорной речи: в 1960-е гг. ученые начинают записывать и расшифровывать устную речь. См.: [Земская].

После публикаций сборников расшифрованной разговорной речи становится очевидно, что живая разговорная речь изучена недостаточно глубоко и что закономерности построения устной речи значительно отличаются от построения письменной речи.

Новые подходы в лингвистике и в упомянутых выше смежных дисциплинах послужили импульсом к развитию методики преподавания иностранных языков — смене ориентиров в изучении иностранных языков, появлению нового подхода к обучению, методов и приемов, обеспечивающих эффективное усвоение материала и профилактику типичных ошибок.

Если в XVIII–XIX вв. преподавание иностранных языков имело общеобразовательную цель, а грамматико-переводный метод считался методом, развивающим логическое мышление и кругозор учеников, то в XX в. упомянутые выше открытия, а также социальные изменения привели к росту потребности в специалистах, владеющих иностранным языком. Необходимость в практическом владении иностранным языком изменила отношение к предмету «иностраный язык», определив его цель — формирование коммуникативных навыков, «овладение новым языковым кодом, который используется в качестве средства выражения мыслей, т. е. в процессе речевой деятельности» [Щукин 2004: 108].

Учебные программы восьмилетней и средней школ СССР по предмету «иностранные языки» с 1980-х гг. предусматривают подготовку учеников к активному общению на иностранном языке, и обучение всем видам речевой деятельности происходит на базе устной речи, что говорит о цели обучения — формировании коммуникативной компетенции. См.: [Ведель: 27, 122]. Поскольку коммуникация (в устной и письменной форме) провозглашается главной целью

изучения языка, то ее достижение требует использования новых методов и приемов.

Возникает необходимость пересмотра всей системы обучения иностранному языку, адаптации и совершенствования ее для достижения главной цели — пользования языком в разных коммуникативных ситуациях. Это требует применения новых подходов к обучению, обеспечивающих приобретение умений в самых разных видах речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо), а также методов, позволяющих реализовать эти подходы (коммуникативный, интенсивный). См.: [Щукин 2004: 108].

Система обучения включает в себя разные компоненты: цель обучения, подход, методы и приемы, средства обучения и формы обучения. Изменение одного компонента в системе влечет за собой перестройку всей системы в целом. Соответственно, при изменении цели меняется подход к обучению, ведущие принципы и методы / приемы обучения. Цель обучения иностранному языку претерпела изменения.

Наметившиеся в советской методике обучения глобальные изменения привели к смене парадигмы в образовании и установлению нового — коммуникативно-деятельностного — подхода к обучению, в основе которого лежат теории советских психологов, см.: [И. Зимняя; С. Рубинштейн]. В центре обучения находится ученик как равноправный субъект, поддерживаемый учителем. Преподаватель исходит в своей работе из индивидуальных потребностей, возрастных и национальных особенностей личности ученика, см.: [Академик]. Коммуникативно-деятельный подход на уроках иностранного языка предполагает «формирование всех сторон деятельности, предметно-содержательного и формального ее планов» [Зимняя: 159], активное общение на самые различные темы и развитие разговорной речи. Такое переосмысление концепции и цели «обучения языку» стало «обучением речевой деятельности на русском языке», см.: [Хавронина 2013].

На смену грамматико-переводным методам обучения иностранному языку приходят новые — коммуникативные [Пассов] и другие активные методы погружения в языковую среду, суггестивный метод, метод «общины», метод «тихого обучения» и др. В целом можно сказать, что в 1960–70-е гг. исследователи заняты поиском подходящих и эффективных методов для оптимального достижения коммуникативной цели.

Некоторые из названных выше методов не получили признания и остались фактами экспериментальных методических поисков. Например, комбинированные методы⁵, «основанные на принципах речевой направленности обучения, систематичности, параллельном усвоении всех видов речевой деятельности с целью объединения множества компонентов разных групп методов, вызвали критику и не были успешными» [Азимов, Щукин 2009: 12].

Другие методы (коммуникативный, прямой, индуктивный, дедуктивный и др.) получили широкое распространение и на сегодняшний день рассматриваются как традиционные.

Смена ориентиров (и в том числе целей) в обучении иностранному языку, появление новых подходов к преподаванию и использование новых методов приводит к пересмотру самой концепции ошибок в практике изучения иностранного языка. Если традиционно (при грамматико-переводном методе) ошибкой считалась только ошибка, допущенная в тексте, которая сразу же исправлялась, то позже ошибка стала рассматриваться с точки зрения ее влияния на коммуникацию. Появились исследования, посвященные разработке новых типологий ошибок.

2.3.2. Появление понятий «коммуникативно значимая ошибка» и «коммуникативно незначимая ошибка» в методике преподавания иностранных языков.

Возможность понимать речь и быть понятым определяют степень владения языком; нарушение обмена информацией, искажение смысла высказывания приводит к разнообразным коммуникативным неудачам. «Коммуникативная неудача — это полное или частичное непонимание высказывания участником коммуникации, т. е. неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего или пишущего. Ситуация, когда коммуникативный акт не достигает коммуникативной цели, например, по причине неточного выражения мыслей в высказывании» [Азимов, Щукин 2009: 99].

Б. Ю. Городецкий рассматривает понятие коммуникативной неудачи в широком и в узком смыслах. «Коммуникативная неудача в широком смысле — всякая коммуникативная неудача, то есть любой случай, когда с помощью

⁵ Наиболее известные в 1970–80-е гг.: активный метод с суггестивными элементами, интегральный, коммуникативный.

речевого действия не достигается его практическая цель. При коммуникативной неудаче в узком смысле не достигнута не только практическая цель, но и коммуникативная цель» [Городецкий 1985: 68].

К коммуникативной неудаче может привести общение между участниками коммуникативного акта, в недостаточной степени владеющими языком коммуникации. Однако следует помнить, что ряд коммуникативных ошибок может сниматься контекстом при личном общении, так как «неофициальное устное общение всегда ведется при обращенности к личному адресату, оказывающему воздействие на речевое поведение собеседника, на выбор им языковых средств» [Емельянова, 1992: 98].

Смена методической парадигмы потребовала от ученых поиска новых принципов оценки ошибок с позиций коммуникации. М. К. Барт в своей статье предлагает следующую классификацию: 1) «глобальные ошибки — это ошибки, значительно затрудняющие коммуникацию и влияющие на всю организацию предложения, и 2) локальные ошибки — это ошибки, влияющие на отдельные элементы (компоненты) в предложении, обычно незначительно сказывающиеся на коммуникации, и это ошибки в окончаниях существительных и глаголов, артиклях, вспомогательных словах и формировании числительных» [Burt: 56–57, перевод наш — *Х. П.*].

Российские методисты рассматривают разные аспекты преподавания иностранных языков, однако не так много работ посвящено анализу типичных ошибок; предложенный М. К. Бартом подход на российской почве находит отражение в работе Н. Дракиной (1984), которая предприняла попытку оценить ошибки в устной речи на иностранном (французском) языке.

Цель исследования Н. Дракиной — «создание критерия установления ошибок, влияющих на коммуникацию, выявление данных ошибок, теоретическое обоснование и разработка методики предупреждения установленных типов ошибок в устной речи специалистов, изучающих французский язык на краткосрочных курсах» [Дракина: 7]. Н. Дракина ссылается на исследование И. Антоновой, в котором утверждается, что коммуникация — это основная функция речи в зависимости от того, насколько она понятна реципиенту, но при этом в исследовании не представлены критерии определения ошибок по их значимости, см. [Дракина: 44 по: Антонова: 8]).

Важными в 1970-е гг. становятся задачи исследования коммуникации; в теории коммуникации осмысливается критичность выбора языковых средств передачи сообщения, а не истинность сообщаемого. См.: [Николаева: 4–18]. Таким образом, изменился подход к толкованию коммуникативно значимых ошибок в устной речи, и в преподавании языка их выделили в отдельную категорию. Продолжая исследования зарубежных лингвистов (Р. Барт, и др.), Н. Дракина связывает понятие «коммуникативная значимость» ошибки с понятием об «избыточности языка» в теории коммуникации Р. Якобсона. Согласно теории коммуникации Р. Якобсона, в речевом сообщении есть т. н. «избыточные» фрагменты, и, следовательно, в сообщении можно выделить значимые и незначимые (избыточные) части, а ошибки, отклонения от нормы, встретившиеся в этих «избыточных фрагментах», не должны привести к сбою в коммуникации. Избыточные фрагменты передают семантическую информацию несколько раз, и это наблюдается на всех языковых уровнях: фонологическом, морфологическом, синтаксическом [Pinker: 181]. Соответственно, повторяющуюся в сообщении несколько раз семантическую информацию можно разложить на значимые и незначимые фрагменты и при обучении уделять внимание в первую очередь тем фрагментам, которые рассматриваются как коммуникативно значимые.

«Из “избыточности” языка вытекает правомерность выделения того языкового материала, который в наибольшей мере необходим для осуществления коммуникации, и, следовательно, возможность подразделения отклонений от языковой нормы на коммуникативно значимые / незначимые» [Дракина: 28–29], Н. Дракина проводит анализ, выделяя КЗО с позиции возможности / невозможности понимания ошибочного высказывания, причем коммуникативная значимость ошибок определяется на основе критерия однозначности или неоднозначности в понимании высказывания [Дракина: 60].

Анализируя традицию оценки ошибок (а в конечном итоге и критериев определения уровня владения иностранным языком), исследователь приходит к выводу, что в методике существует критерий «выделения допустимых / недопустимых ошибок в иноязычной речи через их частотность» [Дракина: 43]. Н. Дракина пытается, решая проблему установления коммуникативно значимых отклонений от языковой нормы (ошибок, нарушающих коммуникацию [Дракина: 44]), найти объективный критерий выделения коммуникативно значимых ошибок

[Дракина: 49, 58]. В качестве оценки коммуникативной значимости используется однозначность понимания / непонимания высказывания по реакциям носителей языка на ненормативные высказывания.

Н. Дракина анализирует ошибки по принципу «коммуникативной значимости», которая в данном случае рассматривается как способность помешать или нарушить коммуникацию. Она проводит экспериментальную проверку «с целью разделения типичных ошибок на допустимые / недопустимые с точки зрения процесса коммуникации» и привлекает к участию в эксперименте 70 французских туристов, носителей французского языка, приехавших на территорию СССР в 1981–1982 гг. по линии Интуриста [Дракина: 61–62].

Эксперимент заключался в следующем: высказывания, созданные обучаемыми французскому языку как иностранному на краткосрочных курсах зачитывались⁶ экспериментатором в соответствии с орфоэпическими нормами французского языка с целью выяснить «реакцию непосредственного понимания / непонимания высказывания с той или иной ошибкой» у носителя языка [Дракина: 62].

В исследовании Н. Дракиной использовались следующие методы распознавания и классификации ошибок:

- диагностирующие срезы речевых произведений обучающихся;
- анализ и классификация ошибок, направленные на выявление различных типов нарушений лексической и грамматической нормы;
- анализ списка типичных ошибок с целью установления коммуникативно значимых / незначимых ошибок;
- метод экспертов (носителей французского языка) [Дракина: 9].

Анализ был направлен на выявление коммуникативно значимых отклонений от нормы, исходя из контекста всего высказывания и на основе критерия однозначной / неоднозначной интерпретации замысла говорящего. Были отмечены ошибки, «которым могут соответствовать два или более правильных вариантов, т. е. высказывание может быть понято неверно» [Дракина: 58,73]. В результате такого анализа было положено начало работе над формированием

⁶ До эксперимента (в 1978–1981 гг.) были произведены магнитная запись неподготовленного монолога 480 слушателей 10-месячных курсов французского языка как иностранного, сбор и классификация лексических и грамматических ошибок, допущенных в устной речи слушателей курсов. См.: [Дракина: 49].

критериев для определения коммуникативно значимой / незначимой ошибки [Дракина: 64].

Таким образом, в соответствии с доступными нам источниками, Н. Дракина в своей диссертации 1984 г., по-видимому, впервые в русскоязычной методической литературе использует понятие «коммуникативно значимая ошибка» и дает ему первичное определение: коммуникативно значимые ошибки — это «такие ошибки, которые нарушают коммуникативность высказываний» [Дракина: 44]. К коммуникативно значимым ошибкам исследователь относит лексические и грамматические ошибки / нарушения и делит лексические ошибки на ошибки на уровне слова и на уровне устойчивого сочетания [Дракина: 52].

Бесспорными важными достижениями работы Н. Дракиной стали:

- введение понятия «коммуникативно значимая ошибка» в российской методике преподавания иностранных языков;
- формулирование основных критериев выявления значимой ошибки в устной речи изучающих иностранный язык на краткосрочных курсах, критериев однозначности / неоднозначности понимания смысла говорящего.

С другой стороны, введение данных понятий ставит ряд новых вопросов и задач.

- Можно ли отнести к коммуникативно значимым еще какие-то типы речевых ошибок, кроме лексических и грамматических?
- Почему исследователь исключил из задач исследования фонетические и некоторые иные ошибки?
- Осложняется ли процесс проверки правильности устной речи, если опираться на критерий однозначности понимания высказывания, в ситуации системного обучения иностранному языку в школе, где в роли слушающего «эксперта» обычно выступает один учитель? Какие подходы и критерии проверки / оценивания могут применяться к письменной речи? Остается открытым вопрос о том, как выявлять и оценивать коммуникативно значимые ошибки в письменной речи обучаемого ИЯ.

В работе Н. Дракиной мы впервые встречаем и прообраз того, что в современной методике называют КНЗО. Отталкиваясь от понятия КЗО, она вводит понятие «*некоммуникативно значимые ошибки*» (НКЗО) и относит к

ним ошибки, которые не приводили к непониманию в ходе эксперимента. В своей работе, наряду с термином НКЗО, исследователь иногда использует термин КНЗО [Дракина: 64]:

- Н. Дракина классифицирует как коммуникативно незначимые ошибки «те типы лексических и грамматических ошибок, которые были отнесены в результате анализа к некоммуникативно значимым» — то есть экспериментальная проверка показала, что непонимания высказывания не возникало [Дракина: 64];
- в задачи исследователя был включен «анализ списка типичных ошибок с целью установления коммуникативно значимых / незначимых» [Дракина: 9]; термин «незначимая» ошибка хотя и упоминается в работе шесть раз в паре с «коммуникативно значимой», но подробного описания этот вид ошибок не получает;
- первоначальное объяснение коммуникативно незначимой ошибки сопоставляется с определением коммуникативно значимой ошибки, т. е. автор относит к термину некоммуникативно значимой ошибки те ошибки, которые не влияют на коммуникацию, и высказывание интерпретируется правильно [Дракина: 58].

2.3.3. Развитие понятий «коммуникативно значимая ошибка» и «коммуникативно незначимая ошибка» в методике преподавания РКИ.

Какое-то время вопрос о категоризации КЗО и КНЗО не рассматривался. В 1990-е гг. лингвисты продолжали изучать вопросы, связанные с коммуникативными аспектами синтаксиса, занимались решением множественных задач, касающихся практики преподавания иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного, исследовали вопросы классификации ошибок в письменной речи школьников, см.: [Бутакова], а также проблемы коммуникативной значимости, рассматривая «связи, существующие между выбором синтаксической структуры высказывания и коммуникативной установкой говорящего» [Киселев: 3] и др.

Определение терминов КЗО и КНЗО стало устойчивым и общепринятым.

Выше мы привели определение КЗО и КНЗО, предложенные Н. Дракиной. КЗО — это «нарушения лексической и грамматической нормы, исходя из контекста всего высказывания и на основе критерия однозначной / неоднозначной интерпретации замысла говорящего», ошибки, «которым могут соответствовать

два или более правильных вариантов, т. е. высказывание может быть понято неверно» [Дракина: 44];

Похожее, развернутое определение было дано в 2003 г. И. Л. Корф: «коммуникативно значимые ошибки — это языковые (лексико-грамматические, фонетические, интонационные и др.) или социокультурные ошибки, приводящие к нарушению коммуникации, непониманию или неверному пониманию при общении» [Корф: 272]; и «коммуникативно незначимые ошибки — это ошибки разного рода, в том числе описки, которые не приводят к нарушению коммуникации», оно же вошло в словарь 2009 г. Азимова и Щукина [Азимов, Щукин 2009: 101].

Трактовка КЗО и КНЗО уточняется в работе 2006 г. Т. М. Балыхиной и О. П. Игнатъевой: «коммуникативно значимые ошибки нарушают смысл отдельной фразы, диалогического единства, разговора в целом, что делает затруднительным или невозможным продолжение коммуникации» [Балыхина, Игнатьева 2006: 9]. Аналогичное определение встречаем в последующих исследованиях. См.: [Долгая: 74; Еремина, Еремина: 3; Лавреха: 13; Овчинникова, Колотова: 4].

Определение КЗО становится более развернутым и четко обозначенным: «коммуникативно значимыми ошибками считаются те, которые препятствуют речевому общению, то есть ведут к непониманию вследствие владения инофоном коммуникативной компетенцией на низком уровне» [Стурикова: 71].

Разные авторы позднее пытались выявить, какие ошибки становятся коммуникативно значимыми, предлагая следующие виды коммуникативно значимых ошибок:

- нарушения координации и согласования, например: *он много занималась; ты есть красивый имя* [Балыхина, Игнатьева 2006: 9], [Фомина: 2; Стурикова: 71];
- нарушение в управлении формой слова, например: *далеко не все жители Китая осваивают иностранными языками; он здесь для учиться* [Балыхина, Игнатьева 2006: 9];
- нарушения глагольного управления [Фомина: 2; Стурикова: 71];
- нарушение в порядке расположения частей предложения, например: *друг сказал, мы надо помогли ему чтобы* [Балыхина, Игнатьева 2006: 9], [Фомина: 2; Стурикова: 71];

- употребление слова без учета его семантики, например: *как мы согласились я тебе немного о турфирме напишу* [Балыхина, Игнатьева 2006: 9], [Фомина: 2; Стурикова: 71];
- искажение ритмико-интонационной структуры высказывания, например: *кто ручка есть* (данная фраза воспроизведена без повышения интонации — ровным тоном) и т. д. [Балыхина, Игнатьева 2006: 9],

Аналогичные перечисления и примеры встречаются в последующих работах у других исследователей. См.: [Долгая: 74; Григорьева: 132; Жендаренко: 82]. В целом на основании приведенного выше списка можно сказать, что к коммуникативно значимым исследователи в основном относят синтаксические ошибки, а именно нарушения управления и согласования, нарушение порядка частей в предложении. В то же время коммуникативно значимыми ошибками считаются и лексико-семантические, и интонационные ошибки, полностью меняющие смысл сообщения. Такие ошибки могут возникать в основном на начальном уровне обучения языку. Интонационные ошибки — к примеру, вопрос *Вы сможете закончить эту работу к понедельнику* с нисходящей интонацией [Брызгунова 1963: 241], который в данном случае воспринимается как команда, свойственны изучающим язык на более продвинутом уровне, однако незнакомым с типичными интонационными вопросительными конструкциями.

Особое внимание исследователи уделяют ошибкам в синтаксисе, так как «синтаксические ошибки в согласовании, нанизывание падежей, усеченные предложения, недоговоренность, перескакивание с одной темы на другую, даже близкую, — все это препятствует пониманию сказанного и вызывает напряженность внимания и неосуществление коммуникативных ожиданий слушающего» [Стурикова: 71].

Соответственно, выделяется и вторая группа — коммуникативно незначимые ошибки. Исследователи предлагают следующие определения и способы выявления подобных ошибок: КНЗО — это «те типы лексических и грамматических ошибок, которые были отнесены в результате анализа к некоммуникативно значимым и не приводили к непониманию высказывания в ходе экспериментальной проверки» [Дракина: 64].

Говоря о частотности подобных ошибок, отмечают, что «коммуникативно незначимые ошибки чаще всего являются нарушением тех или иных норм

изучаемого языка, которое не влияет на успешный ход коммуникации». [Балыхина, Игнатьева 2006: 3]

К таким ошибкам относят следующие разнообразные ошибки, допускаемые в области:

1. «фонетики:

- ошибки, связанные с пропуском непроносимых согласных, например: *зрастуйте (здравствуйте), стреча (встреча)*;
- фонематические ошибки, например: *арбота (работа), дурук (друг), хотила (хотела), однаждыи (однажды)*;

2. грамматики, например: *мы будем экзамены в июле; я читал много **книга***;

3. лексики, например: *мой дедушка — **старинный** человек; я хорошо **вспоминаю** это событие* и т. д.;

4. а также описки, оговорки» [Балыхина, Игнатьева 2006: 3], также см.: [Долгая: 74; Григорьева: 132; Овчинникова, Колотова: 4; Жендаренко: 82].

Следовательно, коммуникативно-незначимые ошибки — это ошибки разного рода (фонетические, стилистические), в том числе описки, оговорки, не приводящие к нарушению коммуникации [Корф: 272; Азимов, Щукин 2009: 101]. К ним относятся практически все грамматические и орфографические ошибки вне зависимости от их количества [Сенчакова: 237] и разнообразные фонетические ошибки [Стурикова: 71].

Подобного рода ошибки часто связаны с нарушением норм русского литературного языка, однако они не влияют на понимание смысла текста собеседником, например: фонетические ошибки, связанные с пропуском какого-либо звука, ср. «*кусно (вкусно), луше (лучше), вопше (вообще), зрастуйте (здравствуйте), стреча (встреча)*»; с добавлением лишних звуков: *спортсемен (спортсмен), пириkrасный (прекрасный), пиривет (привет), билюский (близкий), моногие (многие), невыкусна (невкусно)* и др». [Стурикова: 72–73].

Таким образом, в первую очередь в преподавании следует уделять внимание именно квалификации ошибок как коммуникативно значимых или незначимых, при этом традиционно в основном рассматривают языковые нарушения, существенно влияющие на коммуникацию [Жорова: 49]. Для выделения КЗО и КНЗО в основном предпринимались попытки типологизации ошибок в соответствии с традиционными грамматическими и лексическими ошибками, которые обычно встречаются у носителей языка [Фомина: 2].

Позднее появляются работы разных авторов, в которых анализируются ошибки в обучении иностранным языкам, решаются вопросы:

- о том, какие ошибки следует исправлять, см.: [Корф];
- об анализе ошибок по критерию коммуникативной значимости / незначимости в обучении английскому языку, см.: [Чойбонова];

До 2005 г. появляются статьи, авторы которых рассуждают прежде всего о коммуникативном подходе к исправлению ошибок в устной речи, см.: [Чепик].

С 2005 г. исследователи начинают фокусироваться на разработке тестового контроля по РКИ с учетом понятия «коммуникативно значимая ошибка», см.: [Жорова].

В 2006 г. Т. М. Балыхина и О. П. Игнатьева предложили более развернутую типологию коммуникативно значимых и незначимых ошибок, подчеркнув тот факт, что понятия КЗО и КНЗО были внедрены в тестирование по РКИ. См.: [Балыхина; Игнатьева 2006].

Квалификация ошибок (КЗО, КНЗО) относительно каждого конкретного уровня постепенно включается в компетенцию преподавателя РКИ. При этом особое внимание исследователей привлекало создание и/или усовершенствование различных типологий ошибок по аспектам языка, в то время как понятия «коммуникативно значимая» и «коммуникативно незначимая ошибка» не исследовались должным образом.

2.3.4. Коммуникативно значимая ошибка в практике тестирования РКИ.

Тестирование как оптимальный объективный способ контроля знаний существует давно, но активное развитие получает в начале XX века. Появление Европейского Союза привело к разработке единых норм языкового тестирования в Европе. После распада Советского Союза в разных странах на постсоветском пространстве, в том числе и Эстонии, русский язык стали изучать как иностранный [Сазонова: 127].

В конце 1990-х гг. XX в. начинает разрабатываться государственный стандарт системы тестирования владения иностранными гражданами РКИ — ТРКИ. См. [Нахабина и др: 1999, 2001]. На базе МГУ им. М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета авторскими коллективами создается единая система подготовки программных материалов, лексических минимумов, базовых уровней, типовых тестов и др. См. [Аверьянова и др.; Иванова и др.].

Опираясь на имеющиеся в российской методике разработки, европейский опыт и учитывая специфику русского языка, в кон. XX – нач. XXI в. появляется Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) [Сазонова: 129].

Развитие понятия коммуникативно значимой ошибки тесно связано с развитием теории и практики тестирования. Тестовые измерения (определение теста, напр., см. [Рапопорт и др.]) производятся разными методами; при проверке продуктивной устной и письменной речи на иностранном языке в практике ТРКИ используются рейтерские таблицы, оперирующие понятиями КЗО и КНЗО. Поскольку дифференциал КЗО и КНЗО учитывается в рейтерских таблицах речевых и лексико-грамматических ошибок, стало необходимо выявить и понять их особенности.

В 2009–2011 гг. появляются работы, цель которых — выявить типологии / особенности коммуникативно значимых и незначимых ошибок.

В целом можно сказать, что особое внимание КЗО и КНЗО уделялось самими тесторами, которые искали наиболее эффективные критерии оценивания учащихся, тестируемых по предмету РКИ. Возможно, именно поэтому стали устойчивыми концепции первых статей Т. Балыхиной, О. Игнатъевой, О. Лазаревой. См.: [Балыхина, Игнатьева 2006; Лазарева 2009].

В 2009 г. О. Лазарева предложила определять коммуникативно значимые ошибки как:

- «грубые (полностью искажающие смысл высказывания);
- снимаемые контекстом (изменяющие смысл высказывания)»;

коммуникативно незначимые как ошибки, которые лишь затрудняют коммуникацию, но не ведут к коммуникативной неудаче» [Лазарева: 205].

Последний из названных типов: повторяющиеся или составляющие большое количество коммуникативно незначимые ошибки на начальном уровне, которые предвидят неудачу на более высоких уровнях, указывают, по мнению автора, на необходимость отдельной квалификации. О. Лазарева вводит для этого типа ошибок понятие **«потенциально коммуникативно значимая ошибка»** [Лазарева: 205].

Несмотря на прагматичный подход к выделению отдельного типа все еще незначительных коммуникативных ошибок, тяготеющих к разряду

коммуникативно значимых ошибок, этот предложенный термин не был включен в критерии оценки в типовых тестах в системе ТРКИ. См.: [Жорова: 48]

К 2011 г. в тестировании РКИ различают:

- формально-языковые ошибки;
- коммуникативно значимые ошибки, нарушающие коммуникацию;
- коммуникативно незначимые ошибки, не нарушающие коммуникацию;
- и их совокупность, квалифицируемую как коммуникативная неудача [Воронова: 40], так называемая «плотность ошибок» [Воронова: 40 — цит. по: Мусницкая: 36].

«При квалификации ошибок как коммуникативно значимых большее внимание традиционно уделяется языковым нарушениям, существенно влияющим на коммуникацию» [Жорова: 49]

В 2015 г. Н. С. Фомина указала на отсутствие общего реестра КЗО и КНЗО для тестирующего РКИ, и, соответственно, ошибка квалифицируется на основе опыта и языкового чутья экзаменатора без использования какой-либо строгой классификации, системно описывающей данные явления. См. [Фомина: 2]. В течение двух последних десятилетий (2000–2020) появлялись работы, опирающиеся на сходные позиции первых публикаций тесторов, см.: [Балыхина 2006; Игнатьева 2011; Лазарева 2009], где авторы приводят уже имеющиеся определения и признаки КЗО и КНЗО, а также примеры ошибок / нарушений, отмеченные впервые в статье Т. М. Балыхиной в 2006 г.⁷, уже не ссылаясь на первоисточник.

Таким образом, несмотря на отсутствие выработанных четких критериев выявления КЗО и КНЗО в устной речи и письменных работах обучающихся иностранному языку, тесторы внедрили их в свою повседневную практику. Однако мы не беремся судить о том, насколько прочно эти понятия вошли в организацию процесса обучения РКИ и оценивании работ учеников, различают ли (интуитивно или осознанно) преподаватели РКИ ошибки с точки зрения их коммуникативной значимости и имеют ли они равный вес в преподавательской системе оценивания.

2.4. Выводы.

1. В методике обучения иностранным языкам во 2-й пол. XX в. складывается несколько подходов к типологии ошибок: исходя из уровней / аспектов

⁷ См.: те же примеры: [Долгая 2011; Григорьева 2012; Овчинникова, Колотова 2018].

языковой системы («традиционный» подход), исходя из видов речевой деятельности и исходя из способности ошибки привести к коммуникативному сбою («коммуникативный» подход).

2. Российские ученые исследовали ошибки и квалифицировали их главным образом по языковым аспектам, уровням речевой деятельности в зависимости от степени владения языком. См.: [Азимов, Бутакова, Жендаренко, Лазарева, Цейтлин, Щукин и др].
3. Появление коммуникативного подхода к определению ошибки и введение понятий КЗО и КНЗО было предопределено изменениями в языковедческой науке (расширением круга объектов исследования и «раздвижением» границ лингвистики), в методике преподавания в целом (сменой образовательной парадигмы, укреплением коммуникативно-деятельностного подхода в обучении) и методике преподавания иностранных языков (закреплением коммуникативной цели как главной в обучении иностранных языков, изменением ведущих методов преподавания и развитием теории и практики лингводидактического тестирования);
4. Термины КЗО и КНЗО становятся релевантными при оценивании знаний русского языка как иностранного уже на начальном этапе формирования системы тестирования ТРКИ.

Устоявшимся признаком КЗО является искажение смысла, приводящее к непониманию речи реципиентом-носителем языка. КНЗО, соответственно, квалифицируются как ошибки, не затрудняющие понимания смысла. Однако большое количество КНЗО может привести к затруднению понимания смысла высказывания говорящего / пишущего и к коммуникативному сбою.

Определение коммуникативно значимой ошибки, данное в работах Т. Балыхиной, О. Игнатьевой, О. Лазаревой, становится общепризнанным и воспроизводится в многочисленных работах 2006–2018 гг., посвященных анализу опыта преподавания РКИ, комментированию типичных ошибок в устной или письменной речи исходя из какого-то одного языкового аспекта, например, выявлению типичных грамматических ошибок.

5. Н. С. Фомина прямо указывает на проблему отсутствия общего реестра КЗО и КНЗО в практике ТРКИ, что подчеркивает актуальность вопроса. Можем с уверенностью сказать, что, хотя термины «коммуникативно значимая» и «коммуникативно незначимая ошибка» находят применение в методике ТРКИ

и являются опорой в оценивании школьников, изучающих РКИ, по-прежнему актуальной задачей остается создание сборника всевозможных грамматических трудностей, встречающихся у учеников при изучении РКИ, на основе которого возможна разработка превентивных мер при изучении той или иной темы (описание эффективных приемов на всех этапах — от этапа объяснения материала и его первичного закрепления до выхода в речь; упражнения на предупреждение повторения КЗО у учащихся).

Глава вторая

ТРАДИЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОШИБОК В РУССКОЙ РЕЧИ УЧЕНИКОВ ШКОЛ С ЭСТОНСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

1. Общая характеристика работ, посвященных исследованию ошибок в русской речи эстонских учащихся.

В первой главе мы рассмотрели различные подходы к типологизации ошибок в практике преподавания ИЯ, многие из которых берут свое начало в зарубежной лингвистике и получают развитие в теории изучения ошибок в русской речи иностранных обучаемых.

Как уже отмечалось в Главе 1 (см. *Глава 1, параграф 1.1*), интерес к ошибкам изучающих ИЯ, допускаемым под влиянием родного языка, зарождается в российской лингвистике в 30-е гг. XX в. в описаниях русского языка как иностранного, см.: [Щерба и др.]. Исследуя интерференцию, сопоставляя родные языки изучающих РКИ, ученые приходят к выводу, что у разных инофонов (носителей языков с разной грамматической структурой) могут появляться принципиально разные ошибки при изучении иностранного языка. Следовательно, в преподавание ИЯ должны включаться и анализ ошибок учащихся, и предупреждение этих ошибок, что заставляет нас подходить к обучению РКИ с учетом особенностей родного языка⁸. К примеру, влияние родного английского языка обучаемого на возникновение интерференционных ошибок слабее, чем влияние родного эстонского (см.: выводы Е. Ивановой [Иванова 2018: 59]), поэтому методика преподавания РКИ должна создаваться с учетом различий родных языков инофонов.

В преподавании РКИ и в практике тестирования (ТРКИ) анализ ошибок является неотъемлемой частью оценивания успешности овладения ИЯ учащимися и способствует совершенствованию методики преподавания РКИ.

В научной литературе, посвященной практике обучения РКИ эстонских учеников и студентов, эстонские исследователи немало внимания уделяли

⁸ Преподавание иностранного языка в монологических группах нередко организуется на основе принципа учета родного языка учащихся, который проявляется и в организации программы обучения, и в объяснении материала на основе сопоставления с родным языком ученика, и в предупреждении, коррекции явлений, имеющих расхождения в родном и изучаемом (русском) языках.

анализу типичных ошибок, допускаемых учениками в письменной русской речи. Однако в центре внимания исследователей оказывались в основном дети-билингвы, то есть дети из русскоязычных семей или из двуязычных семей, получающие образование в эстонских школах на эстонском языке и изучающие в школе русский язык как иностранный. Нетрудно предположить, что уровень владения русским языком у учеников с эритажным русским прежде всего в устной форме намного выше, чем у эстоноговорящих инофонов, которые до начала изучения РКИ в школе были знакомы с русским языком мало или не знакомы вообще.

Таким образом, подавляющее большинство эстонских авторов анализируют ошибки в речи эритажных носителей русского языка / двуязычных учеников, см., например: [Моисеенко, Мальцева-Замковая 2009; Моисеенко, Мальцева-Замковая 2010; Моисеенко, Замковая 2011; Моисеенко, Замковая 2015; Моисеенко и др. 2019; Файман и др.], или сравнивают ошибки в речи эритажных носителей языка с ошибками в речи инофонов, см.: [Иванова, Ткачева, Фролова].

Объектом изучения является в первую очередь письменная речь эритажных носителей русского языка / билингвов, предметом изучения — исследование типичных ошибок⁹, определение влияния интерференции на возникновение ошибок и т. д. Это касается и работ, названных выше, и студенческих работ, написанных под руководством И. Моисеенко и Н. Чуйкиной и защищенных в Таллиннском университете см., например: [Покинчерета; Резепова; Столярова] и др., а также работ, защищенных в Тартуском университете (в Колледже иностранных языков и культур)¹⁰.

⁹ Типичными ошибками в письменной речи эритажных носителей русского языка, обучающихся в эстонской школе являются:

- **лексические ошибки:** нарушения лексической сочетаемости [Моисеенко, Замковая 2015: 140];
- **ошибки в словообразовании и формообразовании:** «ошибки типа заполнения пустых клеток» [Моисеенко, Мальцева-Замковая 2018: 333]; «ошибки типа выбор ненормативного варианта из числа предлагаемых языковой системой» [Моисеенко, Мальцева-Замковая 2018: 333]; образование видовых форм и падежных форм (Им. мн. и Род. мн.); «ошибки типа устранения фактов, чуждых языковой системе» [Моисеенко, Мальцева-Замковая 2018: 334; Моисеенко, Замковая 2015: 138–139];
- **грамматические ошибки:** нарушение управления, употребление деепричастия, смешение предлогов *в* и *на* [Моисеенко, Замковая 2015: 141–142];
- **орфографические** [Моисеенко, Замковая 2015: 136–137; Моисеенко, Мальцева-Замковая 2018: 332–333];
- **графические** (неразличение *е* и *э*, смешение *и* и *й*, смешение шипящих и свистящих [Моисеенко, Замковая 2015: 137–138; Моисеенко, Мальцева-Замковая 2018: 332–333] и
- **пунктуационные ошибки** [Моисеенко, Замковая 2015: 142–143; Моисеенко, Мальцева-Замковая 2018: 334].

¹⁰ Подробная характеристика последних представлена в данном параграфе ниже.

Бесспорно, изучение речи эритажных носителей русского языка в Эстонии — важная и актуальная задача русистики в Эстонии. Однако ошибки в речи инофонов и эритажных носителей имеют характерные различия, выводы, полученные на материале анализа речи эритажных учащихся не могут быть экстраполированы на эстонских учеников, изучающих РКИ. Ошибки в речи последних (носителей эстонского языка, изучающих РКИ) исследовались недостаточно: очень редко становились объектом пристального внимания лингвистов и методистов.

По-прежнему остается перспективным и актуальным создание общего реестра коммуникативно значимых и незначимых ошибок в речи эстонских учеников, о котором упоминалось в исследованиях ранее, см.: [Шарапова 2014: 8]. Это позволит не только обратить внимание учителей на типичные грамматические ошибки в речи эстонских инофонов, обусловленные влиянием родного эстонского языка, и на ошибки, нарушающие коммуникацию или ведущие к сбою в коммуникации, но и (в конечном итоге, в дальней перспективе) поможет улучшить методику преподавания РКИ в Эстонии.

В частности, теоретическим вопросам изучения ошибок в русской речи эстонских учеников посвящен ряд исследований, проведенных студентами Тартуского университета — Колледжа иностранных языков и культур (2014–2019 гг.), см.: [Воробьева; Иванова; Ткачева; Фролова] и Нарвского колледжа, см. [Шарапова 2014]. В последней из указанных работ делается попытка выявления коммуникативно значимых и незначимых ошибок в письменных текстах эстонских учеников, см.: [Шарапова 2014].

Авторы названных выше работ исследуют ошибки, допускаемые на уроках РКИ учениками с доминантным эстонским языком, инофонами, а также учениками с эритажным русским языком (см. *Таблицу 1*). В поле внимания в основном попадают письменные тексты, см.: [Иванова; Ткачева; Фролова, Шарапова], лишь одна из указанных работ посвящена устным текстам, т. е. созданию и апробированию заданий на аудирование, см.: [Воробьева]. Записи устной речи сложнее собрать и проанализировать, и видимо, по этой причине студенты выбирают для анализа письменные тексты. Письменная речь может быть лучшим образом проанализирована и позволяет в дальнейшем сопоставлять ошибки, их количество, типы и т. д.

Таблица 1

**Краткая характеристика бакалаврских и магистерских работ,
посвященных исследованию ошибок в русской речи эстонских учащихся**

Автор работы, год	Материал исследования				Цель исследования	Подход к анализу
	целевой уровень	форма речи	характеристика авторов текстов / языковой «анамнез»	кол-во текстов		
Воробьева, 2018	A0–A1	устная речь	ученики эстонских школ 7–15 лет	—	рассмотрение аудирования как аспекта РКИ для преподавания аудирования на начальном уровне обучения	—
Иванова, 2018	B1–C1	письменные тексты	студенты: эстонцы, иностранные инофоны и эритажные носители русского языка	15	выявление сложных для усвоения грамматических правил и правил лексики	корпусная разметка по тэгам в RLC
Ткачева, 2018	A0–B1	письменные тексты	студенты: инофоны и эритажные носители русского языка	33	разметка интерференционных ошибок у учащихся с доминантным эстонским языком	корпусная разметка (RLC) морфологических, синтаксических, лексических, орфографических ошибок в конструкциях
Фролова, 2019	B1–C1	письменные тексты	ученики эстонской гимназии с эритажным русским, от 15 до 18 лет	32	выяснение ошибок, встречающихся в письменной речи эритажных носителей русского языка	корпусная разметка (RLC): выделение морфологических, синтаксических, орфографических, пунктуационных ошибок
Шарапова, 2014	A2–B1	письменные тексты	учащиеся 9–12-х классов эстонских школы	64	описание КЗО и КНЗО	выделение словообразовательных, морфологических, синтаксических

Таблица составлена на основе анализа работ студентов Тартуского университета: [Воробьева; Иванова; Ткачева; Фролова; Шарапова].

Обратимся к анализу данных сводной таблицы характеристик работ названных авторов (см. *Таблицу 1*) для понимания масштаба предыдущих исследований.

1.1. Материал исследования.

А. Воробьева исследует развитие устной речи в начальном курсе РКИ, выделяя важный аспект — неправильное употребление фонем вследствие неразличения графем в эстонском и русском языках. Эстоноговорящие ученики сталкиваются со сложностью освоения графем и фонем, связанной с различиями между латинской и кириллической системами письма, поэтому при изучении русского алфавита на начальном этапе используется транскрипция. Незнание / непонимание сходств и различий родного и изучаемого языка приведут к возникновению интерференционных ошибок, вызванных влиянием родного языка [Воробьева: 17].

Автор разрабатывает 14 заданий для развития у изучающих РКИ навыков таких устных видов речевой деятельности, как слушание, говорение, произношение и др. [Воробьева: 55]. Целевая группа автора — это дети младшего школьного возраста; выбранный материал соответствует лексическому минимуму для уровня от А0 до А1 [Воробьева: 27]; см. *Таблицу 1*. На основе исследования типичных ошибок автором предложены материалы для освоения и закрепления знаний с помощью когнитивного метода, интерактивного метода и др. Задания сопровождаются пояснениями того, отработка какого именно материала и какими методами предлагается автором. Однако ошибки на основе апробированных заданий не исследуются.

Е. Иванова изучает в своей работе соотношение правильных и девиантных форм в 15 письменных текстах эритажных носителей русского языка и инофонов, причем в обеих группах среди учеников-студентов Тартуского университета есть носители и эстонского языка, и другого (не эстонского) иностранного языка, владеющие РКИ на уровне от В1 до С1 [Иванова: 16]. Автор обращается к типологии ошибок по языковым аспектам, выбрав типологию, предложенную С. Цейтлин [Цейтлин: 12], а электронную разметку ошибок проводит по тэгам, разработанным в учебных текстах Русского учебного корпуса. См.: [Иванова: 12–13, 19].

Анализ частотности девиантных форм в письменных текстах эритажных учащихся и инофонов был проведен и в исследованиях **К. Фроловой**,

отмечающей ошибки, вызванные интерференцией, тэгом Transfer [Фролова: 102]. К. Фролова рассматривает ошибки в письменной речи эстонских учеников с эритажным русским (владеющих языком на высоком уровне / свободно владеющих русским языком), пытаясь определить причины возникновения ошибок. Материалом для исследования послужили 32 текста от 19 учеников эстонской гимназии в возрасте от 15 до 18 лет [Фролова: 102].

А. Ткачева исследует 33 письменные работы (четыре тематически разных текста) изучающих РКИ с доминантным эстонским языком [Ткачева: 43], пытаясь найти связь и сопоставить интерференционные ошибки инофонов и эритажников. Материалом для исследования стали 10 работ студентов юридического факультета с разным «языковым фоном» и разным языковым уровнем — от А0 до В2 [Ткачева: 76]. При анализе ошибок в практической части автор сопоставляет случаи интерференции с родным эстонским языком и первым иностранным [Ткачева: 35].

И. Шарапова анализирует аудиторные письменные работы эстонских учащихся (уровень А2–В1), созданные на уроках РКИ. Проанализировав 64 текста по аспектам языка, автор выделяет среди ошибок коммуникативно значимые, коммуникативно незначимые и потенциально коммуникативно значимые ошибки. См.: [Шарапова]. Работа направлена на формирование банка типичных грамматических ошибок в русских текстах эстоноязычных учеников, что послужит созданию общего реестра ошибок в Эстонии [Шарапова: 9].

1.2. Цели изучения ошибок в речи эстонских учеников.

А. Воробьева уделяет внимание фонетике и предлагает методику работы над устными видами речевой деятельности (говорение и слушание), ставит задачу апробирования и анализа созданных ею заданий, направленных на развитие навыков слушания и говорения, с целью дальнейшей разработки соответствующих учебных материалов для изучающих РКИ в эстонских школах [Воробьева: 3].

Целью работы **Е. Ивановой** (см. *Таблицу 1*), анализирующей ошибки в письменных текстах учеников, является изучение трудностей, с которыми встречается учащийся в процессе овладения РКИ, чтобы на основе наработанного материала можно было совершенствовать методику преподавания РКИ для учащихся с разным «языковым фоном» [Иванова: 58]. Ставя целью выявление наиболее частых ошибок в речи инофонов, Е. Иванова [Иванова: 19] в описании

типов ошибок опирается на традиционный подход, предложенный С. Цейтлин. Основное внимание в работе уделяется именно интерференционным ошибкам, влияющим в значительной мере на речь учащегося на всех этапах изучения РКИ.

А. Ткачева ставит целью своей работы выявление влияния интерференции на ошибки в русских текстах у учеников с доминантным эстонским [Ткачева: 12], сравнивая работы эритажников и инофонов. Задачи по выявлению типичных ошибок у этих двух групп и распределению тех или иных лексических и грамматических тем на соответствующих этапах обучения автор не решает по причине недостаточного объема данных, а формулирует как «конечную цель исследования», т. е. исследование остается открытым [Ткачева: 43].

Целью работы **К. Фроловой** является пополнение базы данных Русского учебного корпуса (RLC) проанализированными текстами эритажных носителей русского языка (т. е. достаточно свободно владеющими русским) для получения статистических данных об ошибках эритажников, обучающихся в школах на эстонском языке и изучающих русский как иностранный, что позволит в дальнейшем разработать ряд учебных материалов по РКИ для данной группы [Фролова: 102].

И. Шарапова ставит цель описать коммуникативно значимые / незначимые ошибки в письменных текстах эстоноязычных учеников 9–12-х классов на уроках РКИ [Шарапова: 26–29] и объяснить причины возникновения этих ошибок. Для этого в работе решаются следующие задачи: обзор типологии ошибок; анализ письменных текстов; формирование банка ошибок и их классификация по уровням языковой системы, при этом акцент ставится на морфологические, синтаксические и лексические ошибки, см.: [Шарапова: 27–28], а также разделение таких ошибок с точки зрения коммуникативной значимости; выявление и описание причин возникновения ошибок в собранных и проанализированных письменных текстах эстоноязычных учеников [Шарапова: 5–7].

1.3. Подходы к анализу ошибок и выводы.

Обзор работ наших предшественников [Воробьева; Иванова; Ткачева; Фролова; Шарапова] показывает, что, анализируя ошибки в русской речи эстонских учеников, изучающих РКИ, исследователи опираются так или иначе на классификацию ошибок по уровням языковой системы (см. *Главу 1, параграф 2.1.*

Традиционный подход), выявляя морфологические, лексические, синтаксические и др. ошибки.

В качестве основы для анализа ошибок в речи эстонских учеников на уроках РКИ нередко выступает типология ошибок, предложенная С. Цейтлин и другими авторами (исходя из аспектов языка). В исследованиях письменных работ эритажных носителей русского языка за основу берется типология, принятая в Русском учебном корпусе [RLC], и применяются соответствующие тэги (см.: *Таблицу 1*).

В теоретической части первой главы мы не даем описания Русского учебного корпуса [RLC], но так как исследователи см.: [Иванова, Ткачева, Фролова] используют тэги для разметки ошибок, отдельно отметим, что тэги в основе корпусной разметки разбиваются по следующим категориям: орфографические, морфологические, синтаксические, лексические ошибки, ошибки в конструкциях, в том числе интерференционные ошибки (Transfer и др.), используемые только в сочетании с тэгами ошибок, приведенными выше. См.: [RLC]. Русский учебный корпус содержит образцы русской речи (устной и письменной) эритажников и изучающих русский язык как иностранный, основная часть которых собрана преподавателями РКИ разных зарубежных стран (т. е. не России), работающими с эритажными говорящими. См. [RLC].

В работе по развитию устной речи учеников, изучающих РКИ, **А. Воробьева**, рассматривая различие графем и фонем в русском и эстонском языках, в том числе различие русских свистящих и шипящих, создает 14 заданий на развитие навыков устной речевой деятельности (говорение, слушание) у начинающих изучение РКИ. Задания апробировались в двух школах города Тарту на школьных уроках по РКИ. Перспективой работы А. Воробьевой является разработка учебных аудиозаданий для учеников начальных классов, обучаемых русскому языку как иностранному в эстонских школах [Воробьева: 55–56].

Согласно результатам исследования **Е. Ивановой**, количество ошибок в письменных текстах инофонов с неродным эстонским языком не связано с уровнем владения языком, в отличие от письменных текстов инофонов с родным эстонским. При этом у инофонов с иным (не эстонским родным языком) значительно меньше интерференционных ошибок под влиянием английского языка, чем у инофонов с родным эстонским языком. Е. Иванова называет интерференцию одной из самых главных причин появления ошибок в речи

учащихся. Перспективой последующего этапа работы, по ее мнению, станет определение наиболее частотных ошибок в управлении [Иванова: 58–59].

Проведенный **А. Ткачевой** анализ типов интерференционных ошибок в письменной речи инофонов и эритажников выявил орфографические ошибки (неправильная расстановка мягкого знака, в основном его отсутствие в нужном месте) как наиболее частотные в обеих группах учеников. Некоторые ошибки обусловлены влиянием языковой системы [Цейтлин 1982: 5–6]. Опираясь на работу «Речевые ошибки и их предупреждение», в которой С. Н. Цейтлин последовательно описывает ошибки, возникающие в онтогенезе речи ребенка, осваивающего родной язык, А. Ткачева [Ткачева: 29] сравнила их с ошибками в речи детей-инофонов.

Сравнивая ошибки двух целевых групп, автор также отмечает, что большее количество ошибок у инофонов связано с согласованием по роду и виду глагола, также им свойственны ошибки в управлении, в то время как у эритажников это трудностей не вызывает; однако их проблемы связаны в основном с «правильным порядком слов и выбором лексики» [Ткачева: 77]. Категория рода остается до конца неясной и для инофонов, и для эритажников. А. Ткачева приводит пример ошибки инофона: *встретилась подругой*, квалифицируя ее как «ошибка в правильном использовании конструкций творительного падежа» [там же: 77], хотя, по нашему мнению, эта ошибка морфолого-синтаксического характера, связана с употреблением падежной формы и отсутствием предлога (*встретилась с подругой*).

В соответствии с выводами **К. Фроловой**, языковая система усвоенного в детстве и дома русского языка у эритажников сформирована. Причинами появления ошибок у этих учеников является незнание правил правописания и влияние доминантного эстонского языка, т. е. интерференция [Фролова: 101]. Отдельно было отмечено присутствие скрытой интерференции — выбор одного языкового средства среди нескольких возможных [Фролова: 98]. Анализ частотности ошибок выявил больше всего ошибок в орфографии (588) и пунктуации (239), немалое количество лексических ошибок (93), меньшее число синтаксических ошибок (54) и ошибок в конструкциях (29) и минимальное количество морфологических (11) [Фролова: 99–102].

Первичный анализ в работе **И. Шараповой** выявляет многочисленность графических и орфографических ошибок в письменной речи эстонских учеников,

изучающих РКИ, но эти типы ошибок автором отдельно не исследуются [Шарапова: 29].

Малочисленные словообразовательные ошибки, выявленные в работах учеников, были выделены автором как коммуникативно значимые или потенциально коммуникативно значимые в соответствии с критериями «ошибка нарушает коммуникацию» или «зависит от объема контекста». В работе И. Шараповой зафиксирован «перевес морфологических ошибок в употреблении и образовании глагольных форм (из них 30% — в употреблении инфинитива вместо личной формы глагола) над ошибками в употреблении и формообразовании имени существительного и местоимения» [Шарапова: 69]. На втором месте — ошибки в применении одной видовой формы на месте другой [Шарапова: 69].

Среди синтаксических ошибок преобладают ошибки, связанные с нарушением «норм предложного управления (неверный выбор предлога / отказ от использования предлогов), беспредложного управления, согласования между главным и зависимым словом, подлежащим и сказуемым» [Шарапова: 70].

1.4. Причины возникновения ошибок в русской речи эстонских учеников (на материале методических исследований).

У большинства упомянутых выше авторов выделены ошибки, связанные с предложным управлением, согласованием по роду, виду глагола [Фролова: 92, Ткачева: 73, Иванова: 21–53, Шарапова: 44–45, 53, 59, 69–70], что неудивительно, так как в эстонском языке отсутствуют формы рода и вида (СВ/НСВ), а грамматические значения русских предлогов передаются падежными окончаниями, например: *на стол* — *lauale*; *в театр* — *teatrisse*.

И. Шарапова выявляет частотную синтаксическую ошибку — «нарушение норм предложного управления и нарушения в употреблении предлогов», [Шарапова: 59]. Наиболее частотными среди ошибок в письменной речи эстоноговорящих учеников авторы выделяют орфографические, в первую очередь связанные с расстановкой мягкого знака. См.: [Ткачева: 77]. Отсутствие мягкого знака, по нашему мнению, может быть тесно связано с разницей в фонетических и графических системах русского и эстонского языков: в русской фонетике, как известно, противопоставление твердого [л] (*пенал, шакал* и т. д.) и мягкого [л'] (*учитель, водитель* и т. д.) — это фонологическое различие, которое на письме передается мягким знаком.

Важным представляется вывод Е. Ивановой о том, что при повышении уровня владения языком у инофона с родным эстонским языком количество общих ошибок в соотношении к количеству словоупотреблений в письменных текстах уменьшается, но этого не происходит у инофонов с неродным эстонским языком, например, английским [Иванова: 59]. Это подтверждает теорию о том, что у инофонов с разным языковым фоном, разными родными языками, при изучении РКИ возникают совершенно различные ошибки, что обусловлено влиянием родного языка, и поэтому методика преподавания должна учитывать особенности родного языка обучаемого.

К. Фролова и А. Ткачева сходятся во мнении, что большинство ошибок, связанных с согласованием по роду, с выбором правильного вида глагола и с применением форм управления, встречается у инофонов, а ошибки эритажников связаны чаще всего с неправильным порядком слов и выбором лексики [Ткачева: 77]. Больше всего ошибок связывается с орфографией и пунктуацией, а морфологические ошибки составляют меньшую часть [Фролова: 102], так как эритажные носители русского языка на достаточно высоком уровне владеют русским разговорным языком.

Основные причины, по мнению исследователей, возникновения ошибок — незнание правил правописания (для орфографических ошибок) и влияние доминантного языка, т. е. интерференция, которая встречается и у эритажников, и у инофонов. См.: [Иванова: 58, Ткачева, Фролова: 101, Шарапова: 34]. А. Ткачева в своем исследовании находит подтверждение наблюдениям С. Розановой о том, что случаи интерференции при изучении РКИ связаны с влиянием первого иностранного языка, а не родного [Ткачева: 74].

Многие ошибки в устной и письменной речи изучаемого иностранного языка обусловлены интерференцией. Интерференция — это «взаимодействие языковых систем, воздействие на изучаемый язык родного языка в процессе овладения им» [Азимов, Щукин 2009: 87]. Среди прочих трактовок, интерференция также понимается как «взаимодействие навыков, при котором ранее приобретенные навыки оказывают отрицательное влияние на образование новых навыков» [Розанова 2019: 29]. Нередки случаи, когда элементы системы родного или ранее выученного иностранного языка непреднамеренно используются при освоении нового языка. По мнению С. Розановой, родной язык в меньшей степени влияет на изучение второго иностранного языка, чем первый

иностранный [Розанова 2019: 31]. Впрочем, это не применяется ко всем случаям интерференции, см.: [Иванова: 14].

Глава третья

АНАЛИЗ ОШИБОК В ПИСЬМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ ЭСТОНОГОВОРЯЩИХ УЧЕНИКОВ

1. Методические предпосылки анализа.

В данной главе будут рассмотрены и проанализированы тексты, написанные учениками с разным уровнем (от А2 до В1) владения языком. Мы анализируем тексты эстонских учеников, изучающих русский язык как иностранный с 3-го класса.

В данных текстах будут выделены и классифицированы ошибки на морфологическом, фонетическом, словообразовательном, лексическом и синтаксическом уровнях, а также проанализированы причины возникновения таких ошибок. В том числе мы обратим внимание на интерференционные ошибки, которые, по мнению исследователей, могут проявляться на всех языковых уровнях и на всех этапах обучения ИЯ, см., например: [Розанова: 196; Ткачева: 77] и др. Анализируя ошибки эстонских учеников в русской письменной речи, мы попытаемся выявить закономерности, а также проследить проявления интерференции на отдельных или на всех языковых уровнях.

Как упоминалось в Главах 1–2, при анализе ошибок исследователи применяют различные типологии, в основе которых лежат представления об уровнях языковой системы, видах речевой деятельности, онтогенезе детской речи и т. д. В данной главе представлена попытка систематизации типов ошибок в письменных работах учащихся с родным эстонским языком на основе объединения ошибок по языковым аспектам в следующие группы:

- 1) морфологические ошибки;
- 2) фонетические, графические и орфографические ошибки;
- 3) лексико-семантические ошибки;
- 4) синтаксические ошибки.

Приведенная типология, по нашему мнению, является универсальной для выявления и корректного описания самых разных ошибок, зафиксированных в письменных работах учеников.

Ошибки в каждой из приведенных категорий промаркированы как коммуникативно значимые / коммуникативно незначимые / потенциально коммуникативно значимые. Наша цель — проверить, какие ошибки приводят чаще всего к сбою в коммуникации, исходя из общего определения термина КЗО, коммуникативно значимые ошибки — это языковые ошибки, «приводящие к нарушению коммуникации, непониманию или неверному пониманию при общении» [Корф: 272] (см. *Главу 1, стр. 25* настоящей работы), ПКЗО — ошибки, которые потенциально могут привести к сбою в коммуникации, однако такой сбой может быть снят контекстом. Попытки связать коммуникативную значимость с аспектом языка и выявить типы ошибок, приводящих к коммуникативному сбою, производились нами на основе понимания смысла высказывания. Мы хотим посмотреть, ошибки какого типа чаще всего приводят к сбою в коммуникации. Также мы постараемся ответить на вопрос, всегда ли контекст снимает ошибку (см.: *Главу 3, параграф 2.4. Словообразовательные ошибки*).

1.1. Материал исследования.

В процессе данной работы были проверены письменные задания учеников 8-го и 10-го классов. Анализируемые нами тексты были созданы эстоноязычными учениками эстонской школы в 2019–2020 учебном году в рамках предмета «Русский язык как иностранный» (*vene keel võõrkeelena*).

Всего проанализировано 40 текстов — образцов продуктивной письменной речи (сочинения, рецепты, рецензии), из которых 26 работ написаны учениками 8-го класса на темы: «Мой день», «Хобби», и 14 работ — учениками 10-го класса на темы: «Описание внешности человека по фотографии»¹¹, «Кулинарный рецепт», «Мой лучший друг/ Моя лучшая подруга», «Рецензия на фильм / спектакль». Данные тексты в целом отражают базовый и средний уровни владения изучаемым языком и содержат характерные для уровней ошибки. Большинство текстов представлены в рукописной форме, 4 — в машинописной.

Выдержки из работ по РКИ, а также полные тексты сочинений и других функциональных разновидностей письменной речи приведены в *Приложениях 3.1.–3.3.*

Тексты предоставлены преподавателем РКИ одной из гимназий Эстонии.

¹¹ Работа на тему «Описание человека» была дана и одному ученику 8-го класса, вероятно, это связано с индивидуальными способностями ученика.

1.2. Конфиденциальность.

Тексты работ с указанием имен и фамилий учеников имеются только у преподавателя учеников. Фрагменты текстов, которые представляют интерес для нашего исследования, не содержат никаких данных об учениках, помимо класса (8-й или 10-й). Личные данные (такие, как: пол, возраст, национальность, место проживания, а также имена и фамилии) не используются и остаются конфиденциальными. Эти данные недоступны для исследователей и не влияют на результат нашей работы. Однако необходимо указать год обучения, так как это влияет на нашу оценку и характеристику типичных ошибок.

Каждой работе присвоен личный код (например, «1-10»: где 1 — порядковый номер работы; 10 — класс ученика).

1.3. Характеристика письменных работ учеников 8-го и 10-го класса.

Мы анализируем тексты эстонских учеников, изучающих русский язык как иностранный с 3-го класса¹². Нами были исследованы письменные работы учеников (домашние задания), созданные ими самостоятельно, с использованием словарей и дополнительных материалов¹³.

Ученики писали сочинение на заданную тему в своих тетрадях и присылали учителю фото работы или печатали ее на компьютере, оформляя в файле *doc.* или *pdf*. Тема «Описание человека по картинке» для 10-го класса была ограничена количеством строк, так как заполнялась в рабочих тетрадях. Мы считаем, что работа была задана после определенной пройденной темы и релевантным был не объем работы, а проверка пройденного материала и повторение. Ограничения по объему (заданные критерии) со стороны учителя нам не известны.

Отдельно отметим, что сбор учебных текстов для нашего анализа проходил во время пандемии COVID-19. Предмет РКИ (так же, как и все другие предметы) во второй половине учебного года (2019–2020) изучался в дистанционном режиме. Поэтому тексты могли быть созданы учениками как самостоятельное домашнее задание, а также и как задание, выполненное на видеоуроке и отправленное преподавателю по электронной почте.

¹² Как упоминалось во Введении, в большинстве эстонских школ русский язык как иностранный начинают изучать с 6-го года обучения в средней школе, но каждая школа вправе решать сама, с какого класса начинает изучаться второй или третий Б-язык [PRÕK].

¹³ 12 марта 2020 г. в связи с распространением в мире коронавируса, правительством Эстонского государства было введено чрезвычайное положение в стране до 1 мая 2020 г. 16 марта 2020 г. закрылись все учебные заведения и перешли на дистанционное обучение [Rüütel jt. 2020: 10].

2. Количественный и качественный анализ ошибок в текстах.

При выделении типичных ошибок обучающихся был произведен количественный анализ ошибок. Общее количество всех зафиксированных ошибок составило 203 ошибки. Все ошибки были проанализированы с точки зрения языкового аспекта, полную классификацию ошибок см. в *Приложении № 2*.

Поскольку мы анализируем все ошибки, встречающиеся в предоставленных для анализа работах, выделяем частотные ошибки в речи эстоноговорящих учеников и пытаемся проследить, какой тип ошибок может привести к сбою в коммуникации, к непониманию / неверному пониманию смысла текста, то ввиду малочисленности примеров и близкого уровня владения учениками РКИ в дальнейшем анализе ошибки в работах учеников 8-го и 10-го классов суммируются.

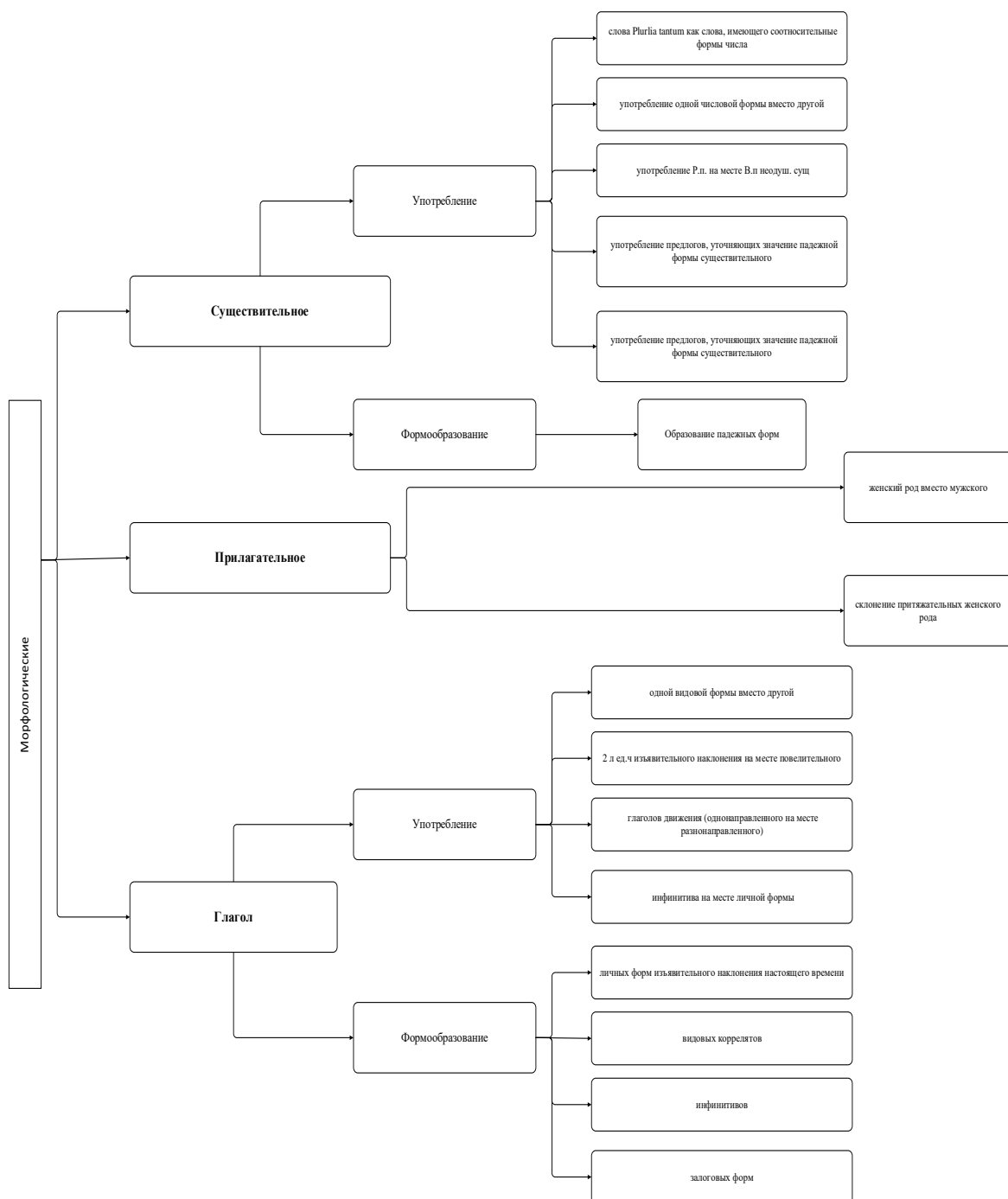
Приведенная ниже блок-схема (см. Блок-схему 1, стр. 50–53) отражает все типы зафиксированных в письменных текстах учеников ошибок и является иллюстративным материалом, дополняющим *Приложение № 2*, в котором представлена не только данная типология ошибок, но и контексты, извлеченные из письменных работ учеников.

В проанализированных нами письменных работах учащихся вслед за морфологическими (78)¹⁴, преобладают и синтаксические ошибки (54), см. *Таблицу 2, стр. 54*. Помимо этого, в работах также обнаружено большое количество графических (33) и орфографических (18) ошибок, ряд лексико-семантических (18) ошибок; по одной ошибке встречается в словообразовании и стилистике; в некоторых случаях нарушена логика текста (см. *Приложение № 2*).

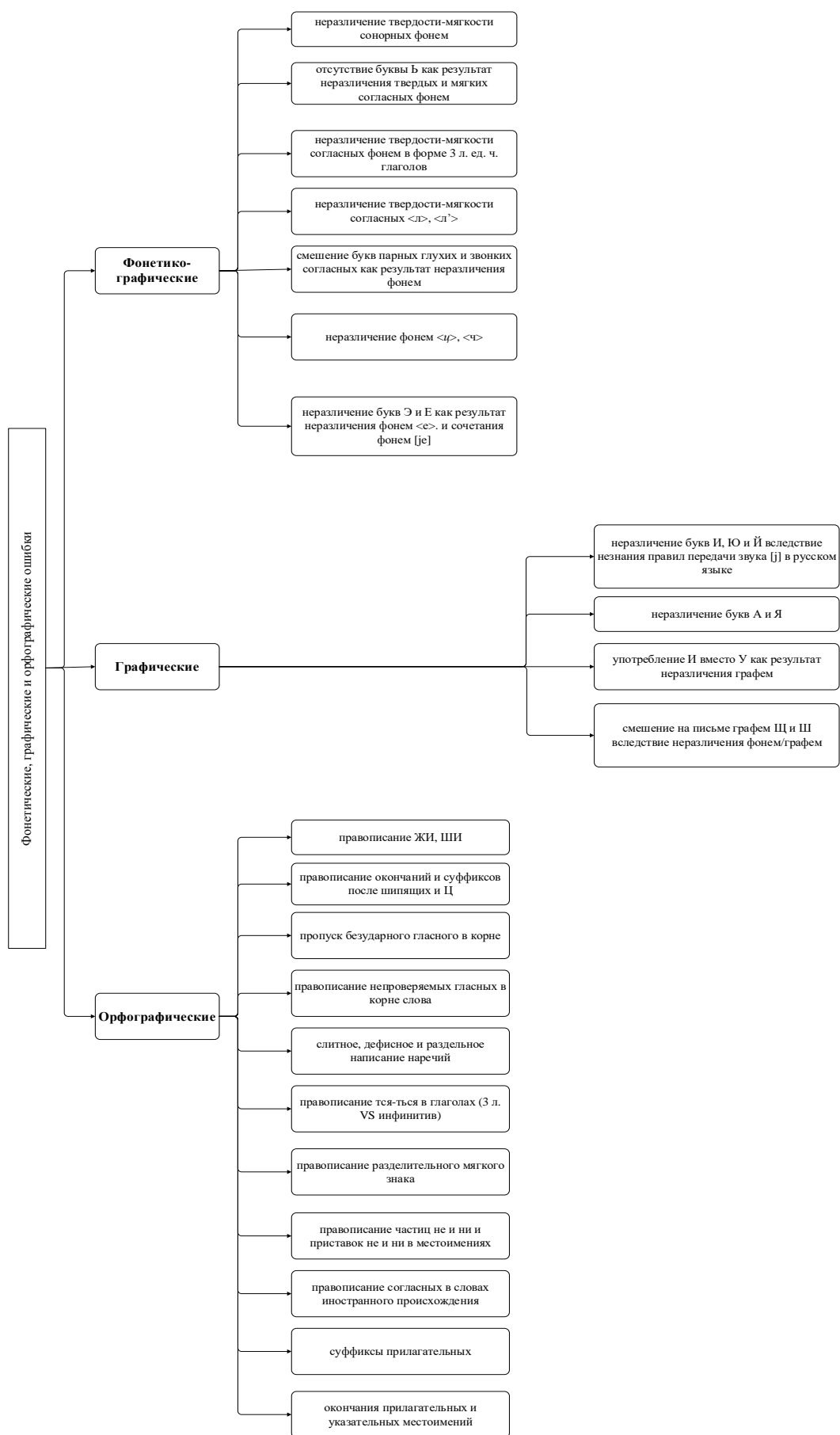
¹⁴ Примеры ошибок приведены ниже, см. *параграф 2.1.* и далее.

Типы ошибок, зафиксированные в письменных работах учеников

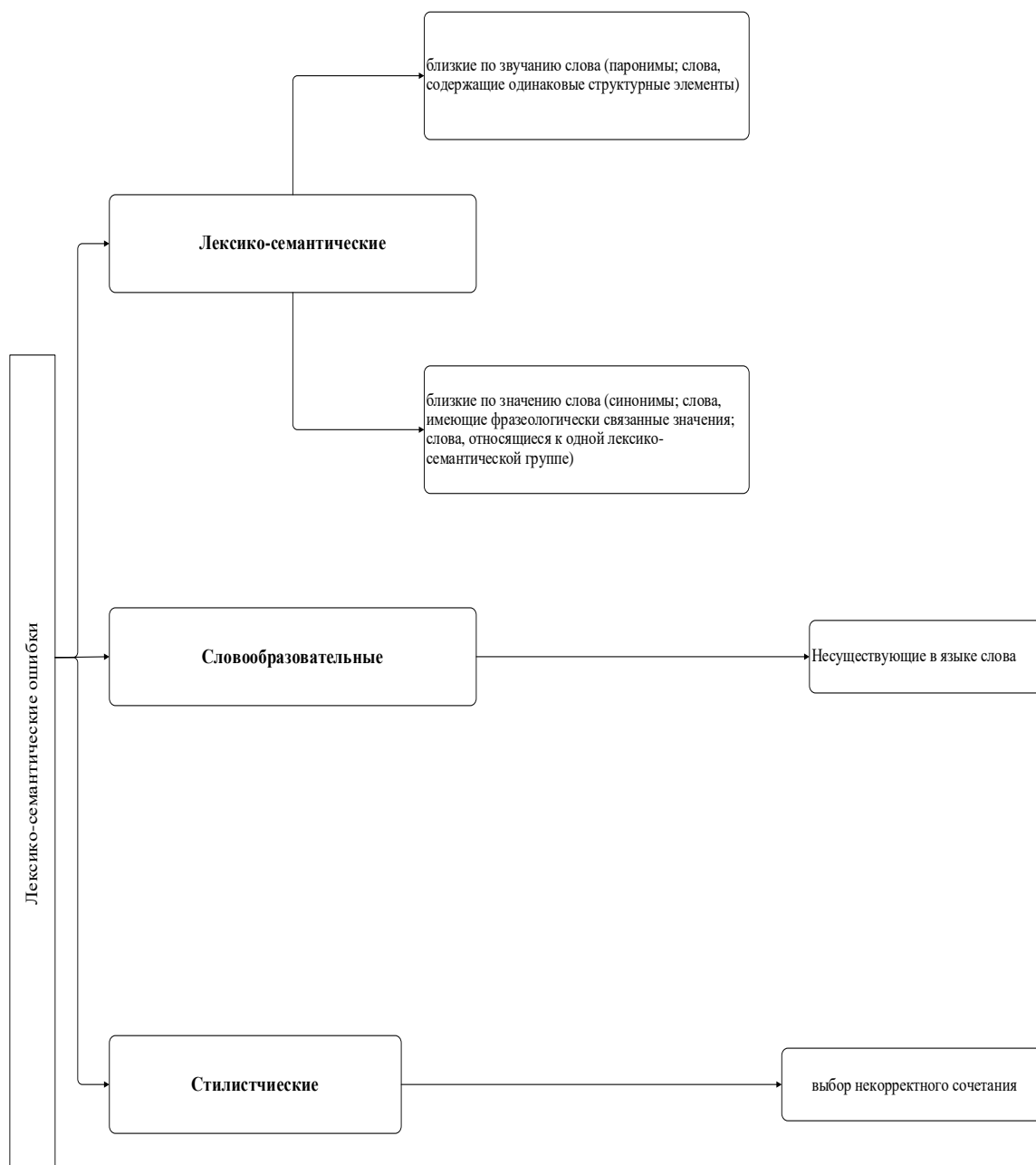
1. МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ



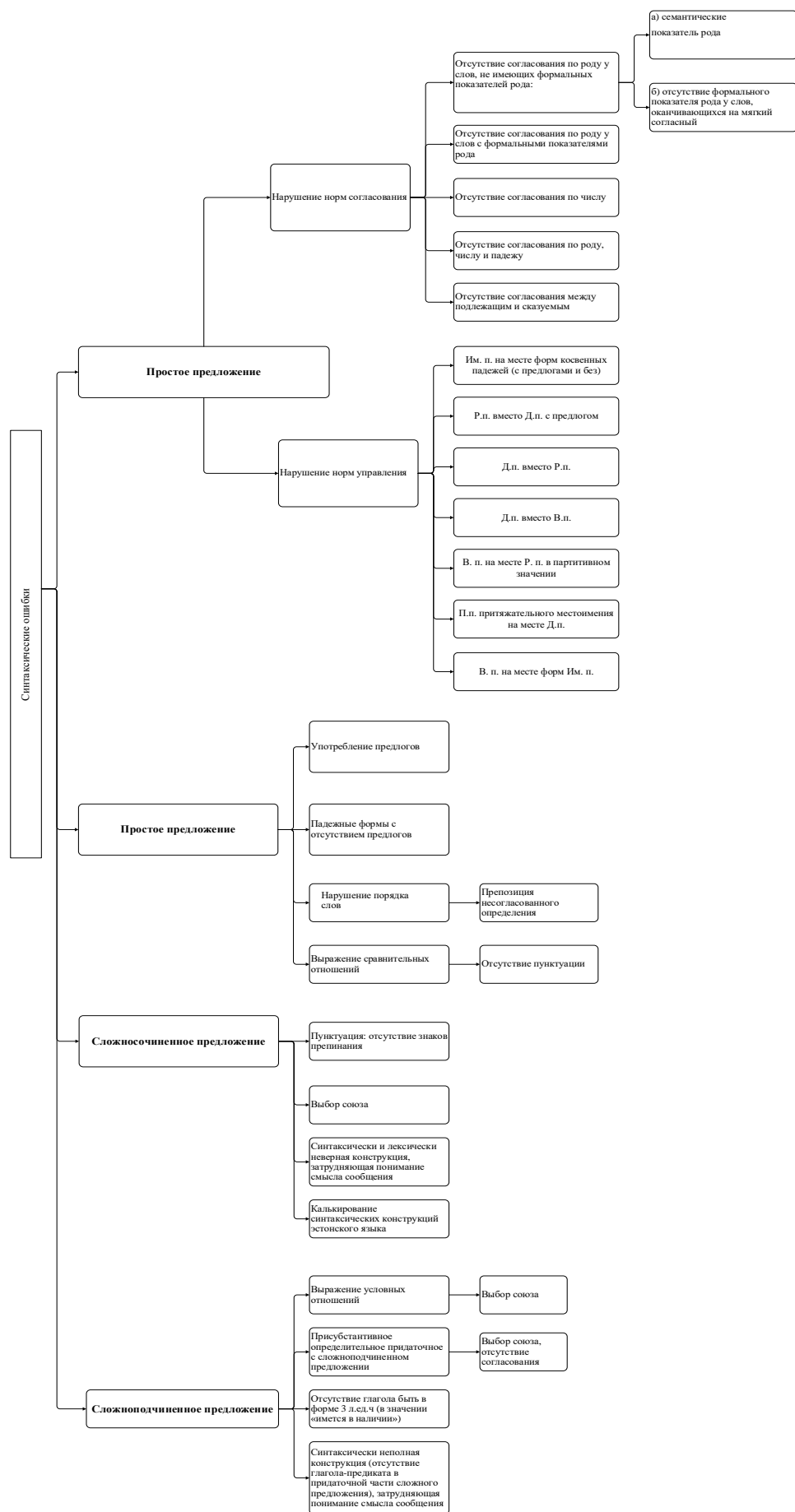
2. ФОНЕТИЧЕСКИЕ, ГРАФИЧЕСКИЕ И ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ



3. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧЕНИКОВ



4. СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧЕНИКОВ



По нашему мнению, определенные ошибки утрачиваются с повышением уровня к 10-му классу. Проследим типы ошибок, характерные для 8-го и 10-го классов.

Таблица 2

Количественное сравнение ошибок в работах учеников 8-го и 10-го классов

тип ошибки	количество ошибок в текстах учеников 8-го класса	количество ошибок в текстах учеников 10-го класса	общее количество ошибок
морфологические	60	18	78
синтаксические	35	19	54
графические	27	6	33
орфографические	8	10	18
лексико-семантические	6	12	18
словообразовательные	1	—	1
стилистические	—	1	1
<i>всего</i>	137	66	203

Из вышеприведенного количественного сравнения мы видим, что повышение уровня владения языком не уменьшает в письменных текстах количества орфографических и лексико-семантических ошибок, но характер этих ошибок меняется. К 10-му классу в текстах учеников количество морфологических и графических ошибок, по-видимому, уменьшается. Однако данное наблюдение носит предварительный характер, нуждается в дополнительной проверке на достаточном количестве текстов.

Отдельно хотим выделить следующее. Наш подробный анализ (см.: Приложение №2) показал, что для учеников 10-го класса **остаются** **своими**:

- **ошибки в образовании форм повелительного наклонения** (*добави соль* (2-10); *добави курицу* (2-10) *посвари макароны* (2-10) и др.);
- **фонетико-графические:**
неразличение твердости-мягкости согласных <л>, <л'> (*Исполнится* (12-10), *Улибка* (7-10));
правописание ЖИ и ШИ (*Дружым* (11-10), *Похожы* (12-10));
правописание частиц не и ни и приставок не и ни в местоимениях (*Мне не разу не показалось* (3-10), *Он не умеет нечего* (3-10));

- **лексико-семантические** (*Настоящий учитель* (3-10), *Этот рецепт прибывает из кухни моей бабушки* (1-10)) и др. (см.: Приложение № 2).

Далее уделим внимание лидирующим по частотности группам ошибок (морфологическим и синтаксическим), а также словообразовательным ошибкам¹⁵, которые, на наш взгляд, несмотря на малочисленность, остаются важной группой с точки зрения коммуникативной значимости.

2.1. Морфологические ошибки.

Наиболее частотными ошибками на нашем материале являются морфологические ошибки (38,42%), что связано со сложностями освоения многочисленных правил морфологии русского языка.

Среди морфологических ошибок как одни из наиболее частотных выделяются ошибки в употреблении предлогов — некорректное употребление (*я иду школу* (12-8); *он любит плавать в летом* (13-8)) или отсутствие предлогов (*выхожу из дома 7.30* (4-8)) и др. (см.: Приложение № 2: Таблица 1). Данные ошибки встречаются в работах 8-го класса, но отсутствуют у учеников 10-го.

Особое внимание нужно уделить ошибкам в глагольных формах — в частности, при образовании форм повелительного наклонения (например, *посвари макароны; добави курицу; порезай курицу* (2-10)) и личных форм изъявительного наклонения (например, *Я мываюсь, я чищу зубы* (11-8)). Система глагольного словоизменения в русском языке, включающая 5 продуктивных классов глаголов и множество непродуктивных классов и групп, как известно, очень разнообразна и прихотлива. Значительное число ошибок на глагольное словоизменение в работах учеников говорит о том, что учащимися в недостаточной степени была усвоена система спряжений русского глагола и что в будущем методистам нужно будет обратить на это внимание и, возможно, увеличить время на усвоение глагольного спряжения, предложить эффективные приемы, облегчающие усвоение глагольной парадигматики, разделить во времени работу над словоизменением глаголов разных классов и обеспечить поэтапное усвоение (в соответствии с принципом «от простого к сложному»), увеличить количество упражнений на первичное закрепление и повторение глагольного словоизменения, позволяющих запомнить и автоматизировать правильное употребление вышеуказанных глагольных форм.

¹⁵ Подробнее см.: параграф 2.4.

Необходимо также включить в курс регулярное повторение пройденных тем, в частности, наиболее сложных для освоения в разных контекстах и ситуациях. Опираясь на предыдущие работы исследователей, мы можем заметить следующее: в освоении языка наблюдаются одни и те же закономерности, характерные для учащихся всех возрастов: поскольку «морфологические ошибки характерны как для онтогенеза детской речи, так и для «взрослой» речи и демонстрируют недостаточное усвоение литературных норм словоизменения и / или формообразования» [Шарапова: 36].

2.2. Синтаксические ошибки.

Вслед за морфологическими обширную группу ошибок представляют синтаксические ошибки (26,6 %), допущенные как в простых, так и в сложных (сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях) и связанные с недостаточным усвоением учащимися правил согласования, управления, примыкания (см. *Приложение № 2: Таблица 1*). Синтаксические ошибки — т. е. те, которые допускаются на уровне словосочетаний и предложений, характерны и для носителей языка. В нашей работе синтаксические ошибки распределяются по следующим группам:

- на уровне словосочетания: нарушение форм согласования и управления;
- на уровне сложносочиненного предложения: отсутствие знаков пунктуации и неправильный выбор союза;
- на уровне сложноподчиненного предложения: отсутствие знаков пунктуации и неправильный выбор подчинительного союза, обуславливающий связи частей сложноподчиненного предложения.

Частотной синтаксической ошибкой, по материалам нашей работы (см.: *Приложение № 2: Таблица 4*) и работ предшественников, см.: [Шарапова], является нарушение норм предложного употребления и некорректное употребление предлогов (характерная ошибка для 8-го класса), например: *В вторник иду в тренировку* (13-8); *Я завтракаю...7.10* (5-8) т. д. (см. *Приложение № 2: Таблица 4*).

Предлоги не являются самостоятельной частью речи и выполняют служебную функцию, определяя временные, пространственные, причинные, целевые и др. отношения. Соответственно, ошибка в выборе предлога и/или пропуск предлога в некоторых случаях вызывает искажение коммуникативного сообщения — КЗО. Например, *я играю китаре* (11-8) вместо: *я играю на гитаре*.

В целом, синтаксические ошибки при образовании падежных конструкций в предложении коррелируют с морфологическими ошибками, допущенными при образовании падежных форм. Это говорит о том, что образование падежных форм представляет отдельную сложность для обучаемых.

2.3. Графические и лексические ошибки.

Графические ошибки в нашем анализе занимают по частотности третье место (16,25%).

Достаточно частыми являются фонетико-графические ошибки, возникающие в письменной речи, что, по нашему предположению, связывается с разными графическими системами языков — родного и изучаемого (т. е. русского). В частности, для эстоноязычных учащихся большую трудность представляет различение твердых и мягких согласных фонем и вследствие этого усвоение правил использования графического *ь* на письме. Следует напомнить о том, что многие согласные эстонского языка звучат как полумягкие (*pall, sall*) и при этом не имеют никаких графических обозначений такой полумягкости¹⁶. По той же причине могут возникать ошибки, связанные с неразличением твердости-мягкости сонорных согласных фонем <л>, <л'> (например: *понедел**н**ик* (11-8); *ули**б**ка* (7-10); согласных фонем в форме 3-го л. ед. ч. глаголов (например, *Он **и**грает**ь** на пианино к**ж**е**д**ый де**н**ь* (3-8), см. Приложение № 2: фонетико-графические ошибки.

Особенностью эстонского языка также является то, что «буквы *b, d, g*, расположенные рядом с глухим согласным, /.../ произносятся как *k, p, t*» [Эрелт: 892], например, *kärbsed, soodsalt, võrdselt, hoogsalt*. Звуки в начале иностранных слов в эстонском языке (*diivan, geneetika, bioloogia* и др.) произносятся как глухие [р, т, к] см.: [Эрелт: 893]. Вследствие этого под влиянием интерференции учащиеся могут смешивать парные глухие и звонкие согласные, например: *от**т**ыхаю* (9-8); *пе**ж**ком* (7-10); *прихо**ш**у* (16-8) и др. (см. Приложение № 2: фонетико-графические ошибки). Помимо этого, в графике прослеживается неразличение букв Э и Е вследствие неразличения фонемы <е> и сочетания [j + e] и неусвоенных правил передачи звуков [j + e] в русской графике с помощью буквы Е (в отличие от эстонского языка, где для передачи *je* используется две графемы), ср. *е**м**оции* (4-10), *э**с**ли* (13-8); *э**с**ть время* (16-8) (см. Приложение № 2: Таблица 2).

¹⁶ См. также Главу 2, параграф 1.4.

Орфографические ошибки (8,86%), представленные в работах эстоноязычных учащихся, появляются не по причине интерференции и являются ошибками, характерными и для носителей языка, в недостаточной степени владеющих правилами орфографии (*тсся-ться, жи-ши, не и ни* в приставках, непроверяемые гласные в корне слова и пр.), например,: *всем, кому нравит~~ь~~ся* (6-10); *друж~~ы~~м* (11-10); *в лит~~ц~~ее* (12-10); *он не умеет не~~ч~~его* (3-10); *мне не разу не показалось* (3-10) (см. Приложение № 2: Таблица 2).

Лексико-семантические ошибки (8,86%) возникают в работах учащихся в результате недостаточного владения лексикой изучаемого языка: так, ученики выбирают паронимы, похожие по звучанию (но не по значению) слова из одной и той же лексической группы и пр., например: *серые волосы* (7-10) вместо *седые*; *настоявший учитель* (3-10) вместо *настоящий* (см. Приложение № 2: Таблица 3). Частично это обусловлено интерференцией.

2.4. Словообразовательные ошибки.

В письменных работах эстоноязычных учеников, изучающих РКИ на уровне А2–В1 словообразовательные ошибки малочисленны: в нашем анализе из 40 работ (и общего количества 203 ошибок) была зафиксирована только одна словообразовательная ошибка в слове *труднолюбная* (1-8) вместо *трудолюбивая* (см.: Приложение № 2).

Подобные ошибки зачастую являются коммуникативно значимыми или потенциально значимыми, поскольку словообразовательная инновация, созданная изучающим РКИ, отсутствует в узусе и не входит в словарный запас реципиента. Мы полагаем, что носитель русского языка, столкнувшись с подобного рода словообразовательной ошибкой (инновацией), в некоторых случаях по яркой внутренней форме, значению составляющих новое слово морфем может догадаться о правильном варианте по контексту. Однако в любом случае словообразовательные ошибки требуют к себе особого внимания с точки зрения коммуникативной значимости. В методических предпосылках (см. выше: *Главу 3, параграф 1*) нас интересовало, как контекст может повлиять на изменение ошибки, то есть может ли достаточный контекст помочь понять значение слова и «снять» таким образом КЗО.

Наш анализ письменных работ учеников 8-го класса на тему «Описание человека по картинке» выявил ошибочное слово *труднолюбная*. Предположим, что носитель языка может догадаться, что в тексте говорится не о человеке,

который *трудно любит* или *которого трудно любить*, и скорее всего придет к выводу, что автор имел в виду слово *трудолюбивый*. Реципиент, изучающий РКИ, может легко запутаться, анализируя производящие основы *трудный* и *любить*, корни которых он, возможно, услышал, но не помнит / не изучал слово *трудолюбивый*.

Для выдвижения перспективной гипотезы мы провели небольшой эксперимент на испытуемых (первый: 18 лет, носитель эстонского языка, уровень владения русским языком A2, второй: 28 лет, носитель эстонского языка, уровень владения русским языком B2), задав им вопрос (в разное время и по отдельности) следующим образом: «Если ты видишь в русском тексте на тему “Описание человека по картинке”, где описывается внешность, характер человека и др., предложение *Этот человек труднолюбный*¹⁷, то как ты понимаешь это?» Первый реципиент увидел, согласно данным им комментариям, в слове корень *труд* и перевел как *töökas*, через несколько секунд даже вспомнил, как это звучит по-русски (*трудолюбивый*), хотя и произнес его с неправильным ударением. Второй реципиент, владеющий устной речью намного лучше, чем первый, не смог предложить правильного перевода слова или какую-либо альтернативную форму / смысл этого слова / предложения. Первый ответ, который он дал: *Esimene osa liitsõnast on „raske...”* (первая часть слитного слова это: «трудно»/, а...). Ошибочный подбор вариантов к слову *трудно* окончательно сбил реципиента с верного пути. Также не помогла правильному пониманию и подсказка-контекст, говорящий об описании характера человека. Реципиент утверждает, что не знал / забыл слово *трудолюбивый*. Как мы видим, не зная слова / словосочетания в русском языке, не всегда можно понять смысл сочиненного слова и смысл предложения в целом, даже если внутренняя, словообразовательная структура слова частично ясна и напоминает правильный вариант.

Мы задали тот же вопрос трем носителям русского языка, и после некоторых шуточных фраз в ответ все трое дали свои предположения-поправки слова *труднолюбный* на правильный вариант *трудолюбивый*. Носителям русского языка не было дано иной подсказки, кроме фразы «Если о человеке сказано, что он *труднолюбный*, то что это значит?» Мы полагаем, что в некоторых случаях словообразовательная ошибка, искажающая понимание смысла, все-таки

¹⁷ Фраза демонстрировалась в письменной форме.

приводит, хоть и с трудом, к правильному пониманию слов носителем языка — без какого-либо объемного контекста.

Мы считаем, что понимание правильного смысла при подобных искажениях, словообразовательных инновациях зависит не столько от наличия контекста, сколько от уровня владения языком и словарного запаса реципиента, т. е. от того, кто интерпретирует новую единицу — инофон ли это, обучаемый русскому языку, или инофон, давно изучавший РКИ и в какой-то мере забывший язык, или же носитель русского языка.

Мы основываем наши рассуждения на том, что потенциально значимая ошибка — это ошибка, вызывающая затруднения в коммуникации, требующая контекста: «влияние этой ошибки на коммуникативный акт [находится — Х. П.] в прямой зависимости от объема минимального контекста: в одном случае эта ошибка переходит в разряд коммуникативно значимых, в другом — коммуникативно незначимых ошибок» [Шарапова: 69]. Мы полагаем, что вышеприведенная словообразовательная ошибка не становится ни коммуникативно незначимой, ни потенциально коммуникативно значимой даже при наличии достаточного контекста и остается с позиции реципиента-инофона¹⁸ коммуникативно значимой: последний не может понять, каким качеством наделен человек, если не знает русского слова *трудолюбивый* и ищет подсказку в прямом переводе слов-производящих основ в (*трудный* и *любить*), что уводит его от правильного понимания.

Поэтому перспективно наметим, что интересно было бы провести обширный анализ сравнения понимания текстов, где в первую очередь присутствуют словообразовательные ошибки. С одной стороны, нам было бы полезно прояснить степень понимания смысла адресатами — носителями русского языка (которым, вероятно, легче понять смысл сказанного / написанного по контексту), и с другой стороны — реципиентами, изучающими РКИ (для них, по нашему предположению, понимание смысла окажется сложным / невозможным, если, например, во фразе будет присутствовать словообразовательная ошибка).

¹⁸ Такое рассуждение приводит нас к пониманию, что выявление критериев определения КЗО, ПКЗО и КНЗО проблематично, поэтому и остается по сей день открытым вопросом: в определенных случаях контекст помогает пониманию смысла, в иных случаях помогает уровень владения языком реципиента. Оценивая уровень владения языком, необходимо иметь в виду, что для тестора — носителя языка/ или на высоком уровне владеющего языком — понятие смысла может быть иным, чем при коммуникации двух инофонов с разным языковым фоном, изучающих РКИ.

Таким же образом можно исследовать все грамматические ошибки с точки зрения коммуникативной значимости, анализируя их с привлечением двух разных групп реципиентов: с одной стороны, учеников с эстонским родным языком, изучающих РКИ, с другой стороны — носителей русского языка.

Бесспорно, даже при корреляции результатов двух целевых групп нельзя будет прийти к единому выводу, являются ли словообразовательные ошибки такого рода коммуникативно значимыми или незначимыми, так как каждый случай может оказаться индивидуальным.

3. Сравнение результатов проведенного анализа с предыдущими исследованиями и выявление типичных ошибок в письменной речи эстонских учеников.

Поскольку письменные работы наших учеников соотносятся с уровнями А2–В1, то мы сознательно ограничиваем сравнение результатов нашего анализа ошибок с работой И. Шараповой, исследовавшей ошибки в письменных работах эстоноязычных учеников 9–12-х классов, см.: [Шарапова, 2526], так как целевые группы, параметры письменных работ, аппарат анализа (выделение КЗО и КНЗО, классификация типичных грамматических ошибок) в ее исследовании близки или сопоставимы с нашими.

Наше внимание при сравнении сосредоточено на выводах, к которым приходит И. Шарапова.

Морфологические ошибки как типичные ошибки в письменной речи учеников.

Наибольшую долю ошибок в работе И. Шараповой составляют ошибки морфологические, среди которых были выделены ошибки, связанные с употреблением инфинитива вместо личной формы глагола, а также ошибки в употреблении одной видовой формы вместо другой (26% от общего числа морфологических ошибок). На третьем месте ошибки при образовании личных форм глагола (23%). При этом примечательно, что и инофоны, и ученики, для которых русский язык является родным (или домашним языком), образуют глагольные формы по аналогии с самыми многочисленными и продуктивными классами, т. е. «по моделям продуктивных классов глаголов (прежде всего I продуктивного класса)» [Шарапова: 71].

В магистерском сочинении И. Шараповой указывается, что из исследовательского материала, в который вошли 64 ученические работы с письменной продуктивной речью, в 24 работах (37,5 %) были обнаружены морфологические ошибки в образовании форм или употреблении имени существительного и местоимения. В работах встречаются такие виды морфологических ошибок для именных частей речи, как:

- отклонения от нормы в родовой характеристике имени существительного (всего 9 ошибок) (например, *мая* [=‘мой’] *день утомительно*);
- использование указательного местоимения вместо личного (всего 9 ошибок) (например, *иду на тренировка, **этом*** [=‘она’] *кончать*);
- ненормативное образование падежных форм в парадигме множественного числа имени существительного (всего 11 ошибок) (например, *мой выбор **стильев*** [=‘стилей’] *очень жироккий*), см.: [Шарапова, 43–44];

В работе И. Шараповой проведен анализ возникновения подобных ошибок, в результате чего автор пришел к выводу, что значительное число морфологических ошибок при использовании именных частей речи связано «именно со случаями употребления указательного местоимения вместо личного» [Шарапова: 45].

По результатам проделанного нами анализа письменных работ учеников выяснилось, что наиболее частотными являются морфологические ошибки, возникающие при образовании падежных форм существительных и местоимений-существительных (*мою отчу нравится играть теннис, баскетбол и голф* (9-8), *я слушааи музыке* (11-8), некорректном употреблении или пропуске предлогов в падежных конструкциях (43 из 78 морфологических ошибок, см. Приложение № 2).

Очевидно, что образование падежных форм в парадигме множественного числа является непростой задачей для изучающего иностранный язык. Заметим, что в некоторых случаях такая задача может вызывать сложности даже у носителя языка. Появление ошибок в образовании падежных форм мн. ч. в речи изучающих РКИ (например, *после уроки я иду домой* (10-8); *мои сёстры любят фигурного катания* (14-8)) свидетельствует о недостаточном усвоении правил именной парадигматики. Причиной этого может являться недостаточное внимание к

практике употребления падежных форм существительных инофонами, отсутствие системы регулярного повторения сложных случаев образования форм И. или Р. п. мн. ч.

Сходное распределение ошибок в образовании именных форм обнаруживаем в работе И. Шараповой, в которой проведен подробный анализ генезиса таких ошибок. Среди примеров встречаются такие ошибки, как *стильев*, Р. п. мн. ч. — в контексте *Мой выбор стильев* [=‘стилей’] *очень жирокый*. По мнению автора, сложность образования форм Р. п. мн. ч. обусловлена широким набором окончаний для образования данной формы: *-ов (-ев)*, *-ей*, \emptyset . В частности, ссылаясь на Краткую русскую грамматику 2002 г. (КРГ), И. Шарапова пишет: «У существительных I скл. окончания род. п. *-ов*, *-ев* и *-ей* распределяются следующим образом: а) у существительных муж. р. с основой, оканчивающейся на парно-твердую согласную, на *ц* или */j/* в род. п. окончание *-ов*, *-ев*: *пионеров*, *шоферов*, *бойцов* <...>; б) у существительных муж. р. и сред. р. с основой на мягкую согласную или шипящую в род. п. окончание *-ей*: *жителей*, *полей*, *дождей*, *шалашей*, *надежей*, *морей*» [КРГ: 191 — цит. по: Шарапова: 46]. Следовательно, для выбора правильного варианта окончания необходимо не только определить тип склонения / род, но тип основы существительного.

По мнению И. Шараповой, приведенные морфологические ошибки в образовании форм и употреблении существительного и местоимения «могут быть обусловлены следующими факторами:

- отсутствием в эстонском языке грамматической категории рода;
- противоречием между семантическим и морфологическим показателями у некоторых одушевленных существительных (ср. *напа*, *дядя* и т. п.);
- отсутствием четких морфологических показателей рода у неодушевленного существительного типа *дверь*, *жизнь* и *день*» [Шарапова: 57].

Тот факт, что ошибки в выборе окончаний Р. п. мн. ч. характерны и для носителей языка, особенно для детей, свидетельствует о повышенной сложности темы для учащихся и о том, что изучению данного материала нужно уделять особое внимание.

Что касается ошибок, допущенных при образовании и употреблении глагольных форм, их причиной, помимо вышеуказанных факторов — сложности

и недостаточной изученности темы, является и интерференция (отсутствие некоторых категорий в эстонском языке — таких, как совершенный и несовершенный вид, например: *Моя мама любит **отремонтировать** старый мебель* (см. Приложение № 2: морфологические ошибки), а также влияние структуры эстонского языка, например: *Дед уговорил его встретить сына и его жену, **кто** в ужасе прогнали создание* (см. Приложение № 2: лексико-семантические ошибки). Этому же мнению придерживается и И. Шарапова в своей работе [Шарапова: 56].

Синтаксические ошибки как типичные ошибки в письменной речи учеников.

Основную массу синтаксических ошибок в письменных работах эстоноязычных учащихся составляют ошибки при образовании предложного управления (некорректный выбор предлога / отсутствие предлогов), «беспредложного управления, согласования между главным и зависимым словом, подлежащим и сказуемым» [Шарапова: 70]. И. Шарапова справедливо отмечает наличие серьезных трудностей в употреблении предлогов при изучении РКИ. Отказ от предлога или его замена указывают на нарушение норм глагольного управления [Шарапова: 70]. По ее наблюдениям, при анализе «деяти ученических работ по теме «Мой день» в 9-м классе установлено, что средний процент ошибок в использовании предлогов составляет 63%. Качественный анализ семантики ошибочно употребленных предлогов демонстрирует перевес ошибок в использовании временных предлогов (что предсказуемо и обусловлено темой работы)» [Шарапова: 61]. Типичные синтаксические ошибки возникают при нарушении норм беспредложного управления в русской речи эстонских учащихся. Например:

«В дома я должен убир^{аЮ} Комната [=__комнату‘] (9), КНЗО;

После школу [=__школы‘] я иду на тренирофку (10), КНЗО;

В вколу [=__школе‘] обычно 5–8 уроки [=__уроков‘] (10), КНЗО;

16.00 иду на тренеровка [=__тренировку‘] (9), КНЗО» [Шарапова: 66].

На уровне словосочетания (согласование главного и зависимого слов) и на уровне предложения (взаимная координация подлежащего и сказуемого) были выявлены и многочисленные нарушения норм согласования, например:

«Я слышаю любой музыку [=__любую музыку‘] (12), КНЗО;

У меня не домашняя работы [=__домашней работы‘] (9), КНЗО; /.../

Примерами нарушения координации подлежащего и сказуемого являются:

Они пополняю [= _Они пополняют'] кое-что (12), КНЗО;

Я играем [= _Я играю'] по компьютером играть (9), КНЗО» [Шарапова: 66].

Исследователь говорит о том, что синтаксические ошибки, допускаемые учащимися 9–12-х классов школ с эстонским языком обучения, обусловлены тем, что, во-первых, обучающиеся практикуют пословный перевод и потому не всегда способны связывать эти слова в осмысленное выражение; во-вторых, в отличие от русского языка, в эстонском используются не предлоги, а послелог, что представляет дополнительную трудность при освоении предлогов русского языка; в-третьих, в русском языке «сказуемое управляет падежной формой дополнения» [Шарапова: 66–67].

По итогам проведенного нами анализа были выявлены в основном ошибки, связанные так же с нарушением норм согласования, норм беспредложного управления, нарушение норм глагольного управления. Примеры из работ учеников в нашем анализе:

В школа я еду на автобусе (7-8);

После уроки я иду домой (10-8);

Одеваю и бегу на музыкальная школа (17-8);

Я иди в тренировку или художественная школа (9-8);

После тренировку или школа я иду в дома (11-8);

Я слушаи музыке, я играю китаре (11-8)

См.: [Приложение № 2].

Словообразовательные ошибки.

Словообразовательные ошибки, по-видимому, нельзя отнести к числу частотных: И. Шарапова обнаружила несколько словообразовательных ошибок (в 5 работах из 64 работ учащихся 9–12 классов): *На утром Я восстаню [= _встаю'] и назавтракаю [= _завтракаю'] (9 кл.). Я иду передельй [= _?'] иду на улицу звонок часы 21.00, тогда Я иду на домой и был на компьютером до звонок часы 23.00 (9 кл.). ...тогда начинаю есть у ставивлю одеваю. [= _одеваюсь'] (10 кл.). Тогда день дарил бы дари [= _подарки'] проводил бы времена с ними (11 кл.). Всё отмяаться [= _?'], а потому что у нас обций прожить, у нас очен хорошая дружба (11 кл.)* В работах отмечаются лишь единичные случаи таких ошибок. И. Шарапова считает, что словообразовательные ошибки в 83% случаев являются реально или потенциально коммуникативно значимыми [Шарапова: 69]. К

коммуникативно значимым И. Шарапова отнесла те ошибки, семантику которых не удалось интерпретировать даже по контексту: *переды* и *отмяться* [Шарапова: 33].

Остальные 4 ошибки были отнесены к ПКЗО. К примеру, принадлежность ошибки к типу ПКЗО в слове *дари* поясняется так: «Видимо, ПКЗО, поскольку у русскоязычного адресанта слово *дари* вызовет небольшие затруднения в декодировании (ср. стилистически ограниченное *дары*, высок. и церк)» [Шарапова: 33]. Мы видим, что исследователь, выделяя тип ПКЗО, опирается на те же доводы, к которым мы пришли в своем анализе: понимание/ непонимание смысла зависит и от контекста, и от реципиента, т. е. его уровня владения языком¹⁹.

Наш анализ выявил всего одну словообразовательную ошибку из 40 работ, что подтверждает факт малочисленности ошибок этого типа, но является важным с точки зрения коммуникативной значимости²⁰.

Выводы.

Исходя из результатов нашего анализа ошибок и анализа, проведенного И. Шараповой, мы видим, что характер лидирующих и малочисленных ошибок в письменных текстах эстоноязычных учеников, изучающих РКИ в разных школах и владеющих языком на уровнях А2–В1, сопоставим. Это дает основу для предположений о типичных трудностях, возникающих в процессе усвоения РКИ эстонскими учениками и позволяет сделать предложения об особом внимании к последовательному и дозированному усвоению материала, регулярному повторению усвоенного в изучении грамматики и внимательному учету влияния интерференции эстонского языка.

4. Выявление КЗО, КНЗО и ПКЗО в письменной русской речи эстонских учеников.

В процессе исследования ошибок, мы задались вопросом о связи между коммуникативной значимостью ошибки и типом ошибки, исходя из уровня / аспекта языковой системы.

В преподавании учитель должен знать, какой тип ошибок вызывает у данной целевой группы сбои, нарушения в коммуникации, чтобы улучшить стратегии и обращать особое внимание на возможные трудности. Не зная

¹⁹ См. ниже (наши рассуждения): *параграф 4*.

²⁰ Об этом мы писали выше, см.: *параграф 2.4. Словообразовательные ошибки*.

природы ошибки, трудно работать над ее устранением. В то же время, не зная ее значимости, можно не обратить внимание на необходимость ее устранения, или начать ошибочно исправлять КНЗО, бесцельно и понижая мотивацию учащегося. Это в свою очередь подчеркивает важность накопления данных об ошибках и указывает на плотную связь коммуникативной значимости ошибки с ее типом с точки зрения языкового аспекта.

Так как деление ошибок на КЗО, КНЗО и ПКЗО носит общий характер, мы опираемся на принципы деления ошибок по коммуникативной значимости: таким образом, реальные ошибки из анализируемых текстов учеников были охарактеризованы по трем типам коммуникативной значимости. Определяя коммуникативную значимость ошибки, мы исходили из возможности / невозможности понимания нами контекста, включающего ошибку²¹, и из существующих трактовок КЗО, КНЗО и ПКЗО с точки зрения их коммуникативной значимости, см.: [Азимов, Щукин 2009: 101; Балыхина, Игнатъева 2006: 9; Дракина: 44; Корф: 272]²².

Коммуникативно значимые ошибки (КЗО). Поскольку ошибки мы рассматриваем в тексте, дающем достаточный контекст, то к коммуникативно значимым мы отнесли те ошибки, которые с большей вероятностью могут привести к коммуникативной неудаче. Мы полагаем, что в особенности для реципиента-другого инофона они могут привести к неверному пониманию смысла и затруднить коммуникацию. Мы выделяем следующие коммуникативно-значимые ошибки — КЗО (см. Приложение № 2):

- *папоротники* (1-10) вместо *сырники* (название блюда): лексико-семантическая ошибка. Без контекста слово не будет понятым. Для учителя здесь важно заметить, что в своем тексте (см. Приложение № 3) ученик употреблял и правильное слово *сырники*, поэтому для устранения ошибки достаточно познакомить ученика со значением слова *папортник*;
- *Веселись!* (1-10) вместо *Наслаждайся!* или *Приятного аппетита!* (пожелание в конце рецепта): лексико-семантическая ошибка (смещение близких по значению слов (синонимов; слов, имеющих фразеологически

²¹ Исключением является словообразовательная ошибка (см. Главу 2, параграф 2.4), для квалификации которой мы провели небольшой эксперимент: понимание смысла проверялось пятью реципиентами (трое из них — носители языка и двое — эстоноговорящие инофоны).

²² Подробнее см. выше: Главу 1, стр. 24–25.

связанные значения; слов, относящихся к одной лексико-семантической группе);

- *настоявший учитель* (3-10) вместо *настоящий*: лексико-семантическая ошибка (смещение близких по звучанию слов (паронимов; слов, содержащих одинаковые структурные элементы);
- *Его лицо уродливое, и все от этого отвращены* (4-10) (контекст: *от уродливого лица*): лексико-семантическая ошибка (близкие по звучанию слова (паронимы; слова, содержащие одинаковые структурные элементы);
- *труднолюбная* (1-8) (контекст: описание человека): словообразовательная ошибка, смысл может остаться непонятен инофону даже при наличии контекста;
- *После тренировки или школа я иду в дома* (11-8), использованное вместо *домой* (куда?): лексико-семантическая ошибка: близкие по звучанию слова (паронимы; слова, содержащие одинаковые структурные элементы);
- *Если я на деревню, мне нравится* (13-8) вместо: *Когда я в деревне / Если я отдыхаю в деревне*: синтаксически неполная конструкция (отсутствие глагола-предиката в придаточной части сложного предложения), затрудняющая понимание смысла сообщения;
- *Я тоже играю на пианине* (14-8) вместо *В дополнение к, еще*; лексико-семантическая ошибка: близкие по значению слова (синонимы; слова, относящиеся к одной лексико-семантической группе); искажает смысл, по нашему предположению — особенно для реципиента-другого инофона;
- *Этот фильм заставил меня подумать о будущем людей и если бы мы должны были сделать то же самое.*» (5-10); синтаксическая ошибка: выражение условных отношений, выбор союза.

В нашем списке КЗО оказались в основном лексико-семантические и синтаксические ошибки, а также словообразовательная ошибка. Лидирующих по частотности морфологических ошибок в данном перечне нет. Это подчеркивает важность внимания к работе над лексикой и значением слова в практике преподавания ИЯ. Выше приведенные примеры ошибок показывают, что частотность грамматических (морфологических и синтаксических) ошибок не связана с их коммуникативной значимостью. Мы не выделили ни одной морфологической ошибки как КЗО, хотя в работах учеников морфологические ошибки составляли наибольшее количество (78 из 203).

Потенциально коммуникативно значимые ошибки (ПКЗО). Мы считаем, что этот термин должен использоваться при оценивании коммуникативной значимости ошибок. Данный тип ошибок должен учитываться в первую очередь преподавателем, отмечающим на основании анализа ошибок материал, нуждающийся в повторении, закреплении и т. д.

Как и наши предшественники, предпринимавшие попытки классификации реального речевого материала по коммуникативной значимости (см.: И. Шарапова), нам не удалось разделить ошибки между КЗО и КНЗО, что подтверждает необходимость выявления потенциально коммуникативно значимых ошибок (ПКЗО), затрудняющих коммуникацию, но не ведущих к сбою (см.: *Главу 1, параграф 2.3.4*), о чем писала О. Лазарева [Лазарева: 205]. Другими словами, ПКЗО — это ошибки, которые варьируют между КЗО и КНЗО. Мы считаем, что к потенциально коммуникативно значимым ошибкам могут относиться не только «повторяющиеся или составляющие большое количество коммуникативно незначимые ошибки на начальном уровне, которые предвидят неудачу на более высоких уровнях» [Лазарева: 205], но и ошибки, встречающиеся на среднем и продвинутом уровне, поправимые/ «снимаемые» контекстом, но в будущем, в ином контексте (или в зависимости от уровня владения реципиента языком) способные стать КЗО.

В раздел ПКЗО мы относим следующие ошибки (см. *Приложение № 2*):

- *Моя семья очень любит читать. Я и моя мама любят делать рукоделие* (16- 8): синтаксическая ошибка в согласовании подлежащего и сказуемого;
- *Мою папу нравится бежать* вместо *бегать* (17-8): морфологическая ошибка, употребление глаголов однонаправленного движения на месте разнонаправленного;
- *Его друга жене это совсем не нравится* (3-10): синтаксическая ошибка, приводит к двоякому пониманию: *другу его жены* или *жене его друга*, препозиция несогласованного определения;
- *рот у него не маленький, но большой он тоже нет* (8-10): синтаксическая ошибка, калькирование синтаксических конструкций эстонского языка;
- *любить делать спортом* вместо *любит заниматься спортом* (3-8): лексико-семантическая ошибка, смешение близких по значению слов (синонимов; слов, относящихся к одной лексико-семантической группе).

В нашем списке ПКЗО оказались синтаксические, лексико-семантическая и морфологическая ошибки. Квалификация КЗО и ПКЗО требует дополнительного накопления данных, а также экспериментальной проверки на множестве реципиентов — инофонах и носителях языка, чтобы получить подтверждение, какие ошибки приводят к коммуникативному сбою или затрудняют коммуникацию.

ПКЗО является, на наш взгляд, важным понятием для дальнейших исследований. Мы уверены в том, что квалификация ошибок, особенно в целях улучшения методики преподавания ИЯ, должна происходить на основании именно этих трех категорий: КЗО, КНЗО и ПКЗО. Однако включение в КЗО всех ошибок, «снимаемых контекстом» [Лазарева: 205]²³, для нас остается спорным вопросом. Мы считаем, что ошибки, снимаемые контекстом, могут относиться и к КЗО, и к ПКЗО. Отдельно нуждается в решении вопрос понимания смысла реципиентом — в зависимости от его «языкового фона», уровня владения русским языком и пр.

Бесспорно, деление ошибок на КЗО, КНЗО и ПКЗО в устной и письменной речи должно учитывать разные аспекты двух форм речи (например, встречающиеся в устной речи ошибки в ударении невозможно проследить в письменной речи) и поэтому исследоваться отдельно.

Коммуникативно незначимые ошибки (КНЗО). Данный тип мы представляем последним намеренно. Мы считаем, что все те ошибки (см. *Приложение № 2*), которые мы оставили неотмеченными выше как КЗО и ПКЗО, можно считать коммуникативно незначимыми, поэтому не представляем их отдельно. Это не означает, что они должны быть оставлены совсем без внимания, так как большое количество КНЗО тоже может привести к затруднению коммуникации [Лазарева: 205]. Например, можно предполагать, что в устной речи (которая была за пределами нашего внимания) множество лексических / фонетических ошибок / акцентологических ошибок «утомляет» слушающего и может стать причиной непонимания и сбоя коммуникации, в первую очередь понимание будет проблематичным для другого инофона (см.: наши рассуждения в *Главе 3*), большое число морфологических, синтаксических и др. ошибок в одном предложении затрудняет выражение мысли у пишущего и понимание у читающего. Игнорирование КНЗО в практике обучения РКИ приведет на более

²³ Выше мы писали об этом подробнее: *Главу 1, стр. 29*.

высоких уровнях владения языком к закреплению в общении лексики в ненормативном значении, появлению в речи устойчивых морфологических и синтаксических ошибок низших уровней, преодоление которых (переучивание) потребует от ученика больших усилий.

Есть в письменной речи и такие коммуникативно незначимые ошибки, о которых трудно сказать, какое влияние они произвели бы на устную речь, так как мы не знаем, как звучали бы ошибки из письменных работ в устном воспроизведении. Мы можем только предположить, что КНЗО может стать в устной речи ПКЗО или КЗО, если, к примеру, слово будет произнесено фонетически неправильно, с орфоэпической ошибкой и пр. Следует подчеркнуть здесь еще раз, что влияние ошибки на понимание смысла зависит во многом и от реципиента, в чем мы убедились, рассуждая о словообразовательной ошибке (см. *Главу 3, параграф 2.4. Словообразовательные ошибки*).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Бесспорно, в исправлении и профилактике ошибок существуют свои правила. Чрезмерное внимание к допущенным ошибкам может негативно повлиять на мотивацию обучаемого, его отношение к изучаемому языку и даже самооценку. Излишнее акцентирование на неудачных высказываниях, как отмечают методисты, может привести к тому, что обучаемый потеряет интерес к предмету и приобретет страх говорить на изучаемом языке. См.: [Rannut 2003: 98]. Мы также полагаем, что излишнее фокусирование на ошибках мешает учащемуся сконцентрироваться на дальнейшем освоении языка, — следовательно, проработка ошибок не должна отнимать много времени в процессе обучения и должна происходить в непринужденной обстановке и даже, возможно, в игровой форме, чтобы у ученика не сложилось негативного отношения к предмету. Важную роль при этом играют педагогический стиль, отношения между учителем и учеником, выбранный учителем подход к исправлению и профилактике ошибок.

Знание о типичных для эстонских учеников в курсе РКИ ошибках позволит сместить в педагогической работе акцент с непосредственного исправления на предупреждение, профилактику ошибок. Типологизация ошибок и превентивное ознакомление учеников с наиболее частотными из них может помочь снизить процент ошибок, допускаемых при дальнейшем изучении языка, а также снизить нагрузку преподавателя, которому не нужно будет уделять много внимания индивидуальному разбору ошибок с каждым учеником.

Материалом для представленной магистерской работы стали ошибки (извлеченные из 40 письменных работ учеников), которые были проанализированы сначала по языковым аспектам (см.: *Приложение № 2* и анализ в *Главе 2*), а затем с точки зрения их коммуникативной значимости (см.: *Главу 3, параграф 4*).

Внимательный анализ всех ошибок, допускаемых эстонскими учениками в письменных текстах показал, что типичными ошибками на базовом уровне владения РКИ являются морфологические, синтаксические, графические и орфографические ошибки (по убывающей):

- морфологические ошибки (38,42 %), среди них лидируют ошибки в падежных окончаниях;
- синтаксические ошибки (26,6 %), среди них лидируют ошибки, связанные с нарушением форм согласования и управления.

Другие виды ошибок не относятся, по нашим наблюдениям, к числу частотных:

- графические ошибки (16,25 %);
- орфографические ошибки (8,86 %);
- лексико-семантические ошибки (8,86%);
 - словообразовательные (0,5%);
 - стилистические (0,5%).

Эти выводы подтверждаются и другими исследователями, которые также отмечали, что наиболее частотными являются морфологические ошибки.

В процессе решения поставленных в работе задач мы пояснили важность выявления частотности ошибок по языковым аспектам до выделения их коммуникативной значимости, т. к. без понимания природы и этимологии ошибки, ключевых причин ее возникновения невозможно работать над ее устранением и предлагать средства профилактики подобных ошибок.

Все выявленные ошибки были проанализированы с точки зрения их коммуникативной значимости. Установлено, что коммуникативно значимыми являются словообразовательные и лексико-семантические ошибки (*труднолюбный*, *напоротники* вместо *сырники* и т. п.). Коммуникативно незначимыми (не мешающими коммуникации и не подпадающими под критерии КЗО и ПКЗО), по нашим данным, являются фонетико-графические (*улибка*; *чишу зубы* и др.) и морфологические ошибки (*посвари*, на *пианине* и пр.).

Анализ коммуникативной значимости ошибок позволил сделать ряд предположений (требующих дальнейшего изучения и проверки) для уточнения процедуры установления коммуникативной значимости ошибки.

Во-первых, коммуникативно значимые ошибки (например, неправильный выбор слова) могут привести к коммуникационному сбою на уровне минимального контекста (одной фразы), но при этом «сниматься» на уровне более широкого контекста. Так, выбор слова *напоротники* (см.: Приложение № 2, Глава 3, параграф 4) в минимальном контексте (*Все, кто ел эти напоротники, восхваляли небеса*) приводит к неверному пониманию смысла высказывания, но в более широком контексте (рецепт сырников), в котором используется слово

сырник, ошибка нейтрализуется для любого реципиента. Возникает вопрос: должен ли тестер квалифицировать ошибку как КЗО в минимальном контексте или на более широком текстовом уровне (если принять во внимание, что читатель обычно воспринимает текст в целом, а не отдельные высказывания)?

Во-вторых, уровень владения языком реципиента может быть связан со способностью читающего / слушателя «снять» ошибку. Носитель русского языка может в некоторых случаях без труда «восстановить» правильный вариант высказывания и догадаться, какое слово имелось в виду, а для реципиента-инофона понимание смысла высказывания останется спорным. Так, экспериментируя со словообразовательной ошибкой *труднолюбный* (см.: *Приложения № 2; Глава 3, параграф 2.4. и параграф 4*), мы выявили, что носителю русского языка не нужен широкий контекст для понимания слова *труднолюбный* (как и инофону в словарном запасе которого имеется слово *трудодобивый*); а инофону, не знающему русского слова *трудодобивый*, контекст не помогает интерпретировать значение «изобретенного» эстонским учеником слова, не приходит на помощь (в силу семантической идиоматичности нового слова *труднолюбный*) и знание значений производящих слов *трудный* и *любить*.

Проведенный нами пилотажный эксперимент по проверке способности интерпретировать фразу, содержащую ошибку, адресатами с различным уровнем владения языком позволяет наметить новые перспективы в пересмотре, определении более четких критериев КЗО, КНЗО, ПКЗО. Если ПКЗО связывается с наличием контекста (О. Лазарева; И. Шарапова) и если каждый исследователь пытается объяснить принадлежность ошибки к КЗО или ПКЗО, опираясь на свой опыт и языковое чутье (которые, как мы понимаем, могут быть разными), мы считаем, что разработка критериев выделения должна продолжиться и включить в экспериментальном порядке оценивание ошибок разными реципиентами (в том числе и реципиентами-инофонами). Перспективной при этом нам представляется и проверка способности интерпретировать высказывание с ошибкой носителями языка с разным уровнем языковой, речевой, коммуникативной компетенции (профессионально владеющих языком — учителей РКИ и «наивных» носителей языка, не имеющих большого опыта общения на русском языке с инофонами и декодирования их речи).

Возможна постановка вопроса о том, должно ли определение статуса ошибки КЗО/ПКЗО/КНЗО включать способность дешифровать речь с ошибками инофонами (в случае, когда коммуникация на русском как иностранном происходит между двумя инофонами, использующими русский язык как средство международного общения).

И. Шарапова отнесла к КЗО словообразовательные ошибки, понимание значения которых затруднено: *передыль; отмяться* (Шарапова: 33–34), а к ПКЗО — слова, значение которых удалось выяснить с помощью контекста. Однако употребление *ставивлю одеваю*, отнесенное исследователем к ПКЗО (Шарапова: 33–34) может, по нашим предположениям, затруднять понимание для инофонов даже при наличии контекста, и мы отнесли бы эту ошибку к КЗО, в то время как для исследователя-носителя русского языка (И. Шараповой) не составило труда догадаться о том, что имелось в виду слово *одеваюсь*. Различия в исследовательских интерпретациях КЗО/КНЗО/ПКЗО обнаруживаются и на других примерах. Например, в отличие от И. Шараповой, мы не отнесли к ПКЗО ни одной морфологической и графической ошибки со смешением букв и т. п. (*дризья / други* и др.) и поместили их как КНЗО. Различия в трактовках КЗО/КНЗО обусловлены во многом компетенцией, языковым чутьем, языковой догадкой исследователя.

Коммуникативная значимость ошибок, разумеется, будет различаться в устной и письменной речи: например, орфоэпическая ошибка может привести к коммуникативному сбою в устной речи, но абсолютно не значима в письменной. Неверное употребление букв в письменной речи, связанное с неразличением фонем, не означает, что ученик не способен произнести слово правильно, и т. д. Помимо этого, в устной речи использование невербальных средств общения может нивелировать КЗО.

Подводя итоги работы, подчеркнем следующее.

- Часто встречающиеся в письменных текстах на базовом уровне владения языком морфологические ошибки (38,42 %) не являются коммуникативно значимыми: в наш список КЗО вошли в основном лексико-семантические и синтаксические ошибки и одна словообразовательная ошибка.
- Прямой и однозначной связи между коммуникативной значимостью и типом ошибки не обнаружено.

- Словообразовательные ошибки в письменных работах учеников на этом уровне владения языком малочисленны (в нашем материале в 40 работах встретилась только одна словообразовательная ошибка, в исследовании И. Шараповой на материале 65 работ обнаружено шесть ошибок такого типа, см. [Шарапова]). Малочисленность словообразовательных ошибок не означает, что они не заслуживают особого внимания и отдельного анализа (*Глава 3, параграф 2.4*), поскольку именно они могут приводить к коммуникативному сбою.
- Для оценки коммуникативной значимости ошибки, кроме КЗО и КНЗО, целесообразно использовать введенное О. Лазаревой понятие потенциально коммуникативно значимой ошибки (ПКЗО).
- Предполагаем, что способность интерпретировать высказывание, содержащее ошибку, связано не столько с более (или менее) широким контекстом, сколько с уровнем владения реципиента языком (и объемом словарного запаса реципиента), другими словами, уровнем языковой, речевой, коммуникативной компетенции.

Первое или одно из первых исследований, в котором собирались и рассматривались словообразовательные, морфологические и синтаксические ошибки и их влияние на успешность коммуникации, было представлено к защите И. Шараповой в 2014 г. Автор указал на необходимость создания словаря ошибок в русской речи учащихся эстонских школ [Шарапова: 69]. Данная магистерская работа представляет собой продолжение исследований ошибок в письменной речи эстоноговорящих учеников, изучающих РКИ, и пополняет банк ошибок для словаря ошибок.

Литература

1. Аверьянова и др.: *Аверьянова Г. Н., Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н., Иванова Т. А., Нестерова Т. Е., Попова Т. И., Рогова К. А., Селиверстова Е. И., Химик В. В., Хорохордина О. В., Щутова Т. А., Юрков Е. Е.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Аверьянова Г. Н. и др. М. – СПб: «Златоуст», 1999.
2. Азимов, Щукин: *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: ИКАР, 2009.
3. Академик: *Академик. Азимов, Щукин: Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. 2009. Электронный словарь. 2000–2020. <https://dic.academic.ru/> (20.07.2020).
4. Апресян: *Апресян Ю. Д.* Лексическая семантика: синонимические средства языка. Избранные труды. Т. I. М., 1995.
5. Апресян: *Апресян Ю. Д.* Интегральное описание языка и системная лексикография. Избранные труды. Т. II. М., 1995.
6. Антонова: *Антонова И. И.* Вопросы контроля умений в монологической устной речи учащихся. Автореферат дисс. канд. пед. наук. М., 1967.
7. Балыхина, Игнатьева: *Балыхина Т. М., Игнатьева О. П.* Типы ошибок в речи инофона. http://www.testor.ru/files/Conferens/probl_ur_vlad/ErrorType.doc (24.07.2020).
8. Бондарко: *Бондарко А. В.* Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984.
9. Брызгунова: *Брызгунова Е. А.* Практическая фонетика и интонация русского языка. Пособие для преподавателей, занимающихся со студентами. М.: Издательство Московского университета, 1963.
10. Бутакова: *Бутакова Л. О.* Опыт классификации ошибок, свойственной письменной речи // Вестник Омского университета. 1998. Вып. 2. http://elibrary.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/Omsk/1998-02/ogu9802_19.pdf (24.07.2020).
11. Ведель: *Ведель Г. Е.* Сознательно-практический метод обучения иностранным языкам: спустя сорок лет. Воронеж, 2002.

12. Воробьёва: *Воробьёва А.* Аудирование на начальных этапах обучения русскому языку как иностранному. Бакалаврская работа. Тарту, 2018.
13. Воронова: *Воронова Л. В.* Оценочные шкалы и их применение в тестировании письменной речи иностранных учащихся // Филология, история, востоковедение. 2011. <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenochnye-shkaly-i-ih-primeneniye-v-testirovanii-pismennoy-rechi-inostrannyh-uchaschihsya/viewer> (03.04.2020).
14. Всеволодова: *Всеволодова М. В.* Вопросы коммуникативно-функционального описания синтаксического строя русского языка. М.: Издательство МГУ, 1989.
15. Григорьева: *Григорьева Н. К.* Новые формы контроля и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. 2012. http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/25926/1/grigorieva_2012_Lang_practice.pdf (21.07.2020).
16. Городецкий: *Городецкий Б. Ю.* К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний: сб. ст. Новосибирск, 1985.
17. Долгая: *Долгая Е. А.* К вопросу о типах ошибок в речи иностранных студентов // Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета им. Г. С. Сковороды. Харьков, 2011. № 44. http://nbuv.gov.ua/UJRN/rfuv_2011_1-2_21 (20.07.2020)
18. Дракина: *Дракина Н. И.* Предупреждение коммуникативно значимых ошибок как средство интенсификации обучения устной речи. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1984. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-preduprezhdenie-kommunikativno-znachimyh-oshibok-kak-sredstvo-intensifikatsii-obucheniya-ustnoy-rechi> (20.07.2020).
19. Емельянова: *Емельянова О. В.* Коммуникативные неудачи при идентификации референта // Трехаспектность грамматики. СПб, 1992.
20. Епихина: *Епихина Е. М.* Эмблематические коммуникативные ошибки. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Волгоград. 2014. http://vgpu.org/sites/default/files/disfiles/dissertations/elektronnyy_variant_dissertacii_epihinoy_e.m..pdf (19.07.2020).

21. Еремина, Еремина: *Еремина В. В., Еремина О. С.* Ошибки в русской речи иностранных студентов-англофонов // Сборник трудов научной конференции SWorld, 2014. <https://sworld.com.ua/konfer36/351.pdf> (17.07.2020).
22. Жендаренко: *Жендаренко Е. В.* Типичные ошибки, выявленные при тестировании по русскому языку как иностранному // В мире науки и искусства: вопросы филологии. 2013. <https://cyberleninka.ru/article/n/tipichnye-oshibki-vyyavlennye-pri-testirovanii-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (24.07.2020).
23. Жорова: *Жорова А. П.* Коммуникативно значимые ошибки, допускаемые при выполнении субтеста «Письмо» Первого уровня // Тестовые формы контроля по русскому языку как иностранному (РКИ). Всерос. Науч. практ. конф.: доклады и сообщения. М., 2005.
24. Земская: *Земская Е. А.* Русская разговорная речь: Лингвистический анализ и проблемы обучения. М., 1987.
25. Зимняя: *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1985.
26. Злобина и др.: *Злобина Ю. И., Сорокина М. О., Фаткина К. В.* Критерий успешности коммуникативного акта как основа типологии ошибок в письменных работах иностранных студентов // Мир науки, культуры и образования. 2019. № 3 (76). <https://cyberleninka.ru/article/n/kriteriy-uspeshnosti-neuspeshnosti-kommunikativnogo-akta-kak-osnova-tipologii-oshibok-v-pismennyh-rabotah-inostrannyh-studentov/viewer> (29.06.2020).
27. Золотова: *Золотова Г. А.* Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Наука, 1973.
28. Иванова и др.: *Иванова Т. А., Попова Т. И., Рогова К. А., Юрков Е. Е.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т. А. и др. М. – СПб: «Златоуст», 1999.
29. Иванова: *Иванова Е.* Соотношение правильных и девиантных форм в письменной речи эритажных носителей русского языка и инофонов. Бакалаврская работа. Тарту, 2018.
30. Игнатьева 2006: *Игнатьева О. П.* Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. Диссертация на

- соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 2006.
<https://www.dissercat.com/content/lingvodidakticheskaya-teoriya-oshibki-i-puti-preodoleniya-oshibok-v-rechi-inostrannykh-uchas> (08.08.2020).
31. Игнатьева 2011: *Игнатьева О. П.* Рейтерская таблица как способ квалификации ошибок письменной речи инофона // Мир русского слова. 2011. № 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/reyerskaya-tablitsa-kak-sposob-kvalifikatsii-oshibok-pismennoy-rechi-inofona> (24.07.2020).
 32. Киселев: *Киселев С. А.* Коммуникативная значимость синтаксических моделей. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Минск, 1990.
<https://www.dissercat.com/content/kommunikativnaya-znachimost-sintaksicheskikh-modelei/read> (24.07.2020).
 33. Кондрашова: *Кондрашова Н. В.* Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам // Научный диалог. 2015 №. 7 (43). <https://cyberleninka.ru/article/n/prognozirovanie-i-ispravlenie-studencheskih-oshibok-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam> (24.07.2020).
 34. Корф: *Корф И. Л.* Ошибки: исправлять или не исправлять — вот в чем вопрос // Труды Дальневосточного государственного университета. 2003. № 133. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15567182> (24.07.2020).
 35. КРГ: Краткая русская грамматика / Под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. Москва, 2002. [Электронный документ]. URL: <http://slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5304> (12.08.2021).
 36. Лавреха: *Лавреха А. В.* Письменно-речевая способность носителя туркменского языка в онлайн-школе // Пятый этаж. 2018. № 4. <https://journals-altspu.ru/5-floor/article/view/1011> (21.07.2020).
 37. Лазарева: *Лазарева О. А.* Типология речевых ошибок // Речевое общение. Специализированный вестник. Красноярск, 2009. Вып. 10–11.
<http://ecoling.sfu-kras.ru/wp-content/uploads/2014/02/Rechevoe-obshenie-10-11-18-19.pdf> (04.05.2020).
 38. Лукас: *Лукас Т.* Комментарий к статье Меллик Ю. Молодые эстонцы плохо владеют русским // Rus.Postimees.ee. 26.07.2010.
<https://rus.postimees.ee/291751/molodye-estoncy-ploho-vladeyut-russkim> (26.07.2021).

39. Моисеенко, Мальцева-Замковая 2009: *Моисеенко И. Н, Мальцева-Замковая Н. В.* Затруднения в словообразовании и словоупотреблении в речи учащихся билингвов // *Humaniora: Lingua Rissica*. Активные процессы в русском языке метрополии и диаспоры. Труды по русской и славянской филологии. XII. Тарту, 2009.
40. Моисеенко, Мальцева-Замковая 2010: *Моисеенко И. Н, Мальцева-Замковая Н. В.* Типичные ошибки в письменной речи учащихся-билингвов, получающих образование на эстонском языке // *Язык и культура*. 12. Киев, 2010.
41. Моисеенко, Мальцева-Замковая 2011: *Моисеенко И. Н, Мальцева-Замковая Н. В.* Некоторые принципы создания учебника по русскому языку для билингвов (русско-эстонское двуязычие) // XII конгресс международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русский язык и литература во времени и пространстве»: Сборник статей. Под ред. Л. А. Вербицкой, Лиминь Лю, Е. Е. Юрков. Шанхай, 2011.
42. Моисеенко, Мальцева-Замковая 2015: *Моисеенко И. Н, Мальцева-Замковая Н. В.* Нарушение языковых норм в письменной русской речи двуязычных учащихся, получающих образование на эстонском языке // «Я» и «Другой», свое и чужое в культуре Эстонии. М.: Наука, 2015.
43. Моисеенко, Мальцева-Замковая 2018: *Моисеенко И. М., Замковая Н. В.* Русский язык выпускников школ Эстонии // *Русистика и современность*. СПб: Северная звезда, 2018.
44. Моисеенко и др.: *Моисеенко И. Н, Мальцева-Замковая Н. В, Чуйкина Н.* Влияние языковой ситуации на изменения обобщенных характеристик языковой личности двуязычных учащихся (русско-эстонский билингвизм), получающих образование на эстонском языке // *Science for Education Today*. 2019. № 9 (6).
45. Мусницкая: *Мусницкая Е. В.* Сто вопросов к себе и к ученику. Книга для учителя. М.: Дом педагогики, 1996.
46. Нахабина и др.: *Нахабина М. М., Соболева Н. И., Стародуб В. В., Степаненко В. А., Андрюшина Н. П., Антонова В. Е., Данилина О. В., Жорова А. В., Нахабина М. М., Палицкая Е. В.* Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. 2-е изд., испр. и доп. М. – СПб.: «Златоуст». 2001.

47. Николаева: *Николаева Т. М.* Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы. Непериод. журнал. М.: Прогресс. 1960–1999 // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. № 8. М., 1978. Новое в зарубежной лингвистике.
48. Овчинникова, Колотова: *Овчинникова М. Б., Колотова Н. И.* Использование интерактивных заданий в обучении русскому языку как иностранному (из опыта проведения дистанционного конкурса «Мы говорим по-русски») // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 2 (46). <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-zadaniy-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-iz-opyta-provedeniya-distantionnogo-konkursa-my> (21.07.2020).
49. Пассов: *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989.
50. Покинчереда: *Покинчереда М.* Особенности текстов-описаний, созданных учащимися-билингвами. Магистерская работа. Таллинн, 2019.
51. Рапопорт и др.: *Рапопорт И. А., Сельз Р., Соттер И.* Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе: Пособие для учителей. Таллин: Валгус, 1987.
52. Резепова: *Резепова Н.* Формирование текстовой компетенции у учащихся-билингвов посредством ведения сетевого дневника. Магистерская работа. Таллинн, 2011.
53. Розанова: *Розанова С. П.* Сто сорок семь полезных советов преподавателям РКИ. Учебно-методическое пособие. М., 2019.
54. Рубинштейн: *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997.
55. Рыбаков: *Рыбаков М. А.* Классификация речевых ошибок и их анализ на занятиях по русскому языку и культуре речи // Вестник РУДН. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2006. № 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-rechevyh-oshibok-i-ih-analiz-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-i-kulture-rechi/viewer> (03.04.2020).
56. Сазонова: *Сазонова А. В.* Языковые системы тестирования в Европе и в России: причины создания, цели и задачи // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24. № 3.

<https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sistemy-testirovaniya-v-evrope-i-v-rossii-prichiny-sozdaniya-tseli-i-zadachi> (19.04.2021)

57. Сенчакова: *Сенчакова К. Э.* Типичные ошибки в официально-деловой письменной речи трудовых мигрантов и способы их предотвращения (на примере блока «Письмо») // Сборник статей Пятой Всероссийской конференции «Стратификация национального языка в современном российском обществе» (г. Санкт-Петербург, 28–31 ноября 2015 г.). СПб.: «Златоуст», 2015. http://phraseoseminar.slovo-spb.ru/documents/sbornik_stratifikacia_2015_1.pdf (21.07.2020).
58. Столярова: *Столярова О.* Специфика орфографических и графических ошибок учащихся-билингвов, обучающихся в школе с эстонским языком обучения. Таллинн, 2012.
59. Стурикова: *Стурикова М. Б.* Причины коммуникативных неудач инофона // Дидактическая филология. 2016. № 4. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29070279> (21.07.2020).
60. Таммару и др.: *Таммару Т., Каллас К., Эаметс Р.* Эстония в эпоху миграции. Основные тезисы. // Eesti inimarengu aruanne 2016/2017. Eesti rändeaastul. 2017. <https://www.2017.inimareng.ee/pohisonumid-ru/> (25.07.2021)
61. Титкова: *Титкова М. Ю.* Классификация речевых ошибок школьников: вопрос и вариант решения // Вестник Вятского государственного университета. 2015. <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-rechevyh-oshibok-shkolnikov-vopros-i-variant-resheniya> (24.07.2020).
62. Ткачёва: *Ткачёва А.* Типология ошибок в русских текстах учащихся с доминантным эстонским языком (к вопросу о межъязыковой интерференции). Бакалаврская работа. Тарту, 2018.
63. Файман: *Файман И.* Организация обучения русскому языку русскоязычных учеников в эстонской школе (опыт проекта «Kaks keelt — üks meel» («Два языка — душа едина»)) // Международная конференция «Государственный язык и языки национальных меньшинств в образовательном пространстве». СПб.: «Златоуст», 2014. http://www.zlat.spb.ru/CatalogImages/File/Konferenciya_Zlatoust_2014-itog.pdf

64. Фомина: *Фомина Н. С.* Коммуникативно значимые и незначимые ошибки в письменной речи тестируемых по русскому языку как иностранному // Концепт. 2015. № 12. <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-znachimye-i-neznachimye-oshibki-v-pismennoy-rechi-testiruemyh-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (24.07.2020).
65. Фролова: *Фролова К.* Типы ошибок в письменной речи эстонских школьников с эритажным русским языком. Бакалаврская работа. Тарту, 2019.
66. Хавронина, Крылова: *Хавронина С. А., Крылова О. А.* Обучение иностранцев порядку слов в русском языке.. М.: Русский язык, 1989.
67. Хавронина: *Хавронина С. А.* Методика преподавания русского языка иностранцам и психоллингвистика // Вестник РУДН. 2013. № 2 <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-inostrantsam-i-psiholingvistika/viewer>
68. Хомский: *Хомский Н.* Язык и мышление. М., 1972.
69. Цейтлин: *Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение: М., 1982.
70. Чепик: *Чепик И. Н.* Некоторые особенности коррекции ошибок в устной речи // Теоретические и методологические аспекты коммуникации: сб. научных трудов кафедры межкультурной экономической коммуникации Белорусского государственного экономического университета. Вып. 1. Минск: РИВШ, 2005. <http://edoc.bseu.by:8080/handle/edoc/63451>
71. Чойбонова: *Чойбонова Б. М.* Языковые ошибки в речи обучающихся на начальном этапе интенсивного обучения английскому языку. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 2004. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-yazykovye-oshibki-v-rechi-obuchayuschisya-na-nachalnom-etape-intensivnogo-obucheniya-angliyskomu-yazyku#ixzz6Mv6CyJDC>
72. Шарапова: *Шарапова И.* Коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые грамматические ошибки в русской речи учащихся школ с эстонским языком обучения. Магистерская работа. Нарва, 2014.
73. Шарафутдинова: *Шарафутдинова Н. С.* Теория и история лингвистической науки. Учебное пособие. Ульяновск, 2007.
74. Шелякин: *Шелякин М. А.* Функциональная грамматика русского языка. Учебное пособие. М., 2001.

75. Щерба: *Щерба Л. В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность М.: Едиториал УРСС, 2004.
76. Щукин: *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. Учебное пособие. М., 2004.
77. Эрелт: *Эрелт Т.* Орфография эстонского языка. // Правописание согласных b, d, g, p, t, k. Eesti Keele Instituut (EKI). https://www.eki.ee/dict/qqv/QQV_ortograafia.pdf (12.08.2021)
78. Якобсон: *Якобсон Р. О.* Речевая коммуникация // Якобсон Р. О. Избранные работы. / Ред. Звегинцева В. А. М., 1985.
79. Burt: *Burt M. K.* Error Analysis in the Adult BPL Classroom // Inj TESOL Quarterly. 1975. Vol. 9. No 1. <https://www.jstor.org/stable/3586012?seq=1> (01.07.2020)
80. Corder: *Corder S. P.* The significance of learner's errors // Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press. 1981.
81. Eesti Statistika Andmebaas: Statistikaamet. <https://andmed.stat.ee/et/stat> (14.07.2021)
82. EIS: Eksamite infosüsteem. Testide tulemuste statistika. Riigieksamid 2020.a (võõrkeeled, vene keel). <https://eis.ekk.edu.ee/eis/eksamistatistika> (19.07.2021)
83. Innove: Riigieksamite üldstatistika 2017. <https://www.innove.ee/eksamid-ja-testid/riigieksamid/statistika/> (19.07.2021)
84. Nickel: *Nickel G.* Aspects of error evaluation and grading // Errata. Papers in error analysis. Lund: Gleerup, 1973.
85. Pinker: *Pinker, Steven.* The Language Instinct: How the Mind Creates Language. New York: William Morrow, 1994.
86. Rannut: *Rannut Ü.* Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis. Õpik kõrgkoolile ning muukeelsete õpilastega töötavatele aine- ja klassiõpetajatele. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003.
87. Riigi Teataja: Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 2 Ainevaldkond „Võõrkeeled“; vastu võetud: 06.01.2011. Avaldatud: RT I, 23.04.2021, 11.
88. Riigi Teataja: Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 2 Ainevaldkond „Võõrkeeled“; vastu võetud: 06.01.2011. Avaldatud: RT I, 23.04.2021, 10.
89. RLC: Russian Learner Corpus. <http://www.web-corpora.net/RLC/> (15.07.2021)

90. Rüütel jt: *Rüütel K, Panov L, Sadikova O, Epstein J, Sepp H, Härma M-A.* COVID-19 epidemioloogiline ülevaade. 2020. aasta I poolaasta. Tallinn: Terviseamet, Tervise Arengu Instituut; 2020. https://www.terviseamet.ee/sites/default/files/Nakkushaigused/COVID-19/COVID-19_2020a_1_poolaasta_ulevaade.pdf (23.07.2021)
91. Statistikaamet: Eesti rahvastik. Hinnatud ja loendatud / Ene-Margit Tiit. Tallinn, 2014. https://www.stat.ee/sites/default/files/2020-07/Eesti_rahvastik._Hinnatud_ja_loendatud.pdf (19.07.2021)

RESÜMEE

Märksõnad: *kommunikatiivselt tähenduslik viga, kommunikatiivselt mittetähenduslik viga, potentsiaalselt kommunikatiivselt tähenduslik viga, vene keel võõrkeelena, vigade tüpoloogia.*

Käesoleva magistritöö teemaks on „**Tüüpvead ja nende kommunikatiivne tähendus eesti keelt emakeelena kõnelevate ja vene keelt võõrkeelena õppivate õpilaste kirjalikes töödes**“.

Magistritöö teema valiti eesmärgiga jätkata Eestis vene keelt võõrkeelena õppivate õpilaste vigade uurimist.

Esimese või ühena esimestest taolistest uurimistöödest, milles koguti ja uuriti sõnamoodustus-, morfoloogia- ja süntaksivigu ning nende mõju kommunikatsiooni edukusele, esitas kaitsmiseks I. Šarapova 2014. aastal. Antud magistritöös jätkatakse eesti keelt emakeelena kõnelevate ja vene keelt võõrkeelena õppivate õpilaste kirjaliku kõne vigade uurimist.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli eesti keelt emakeelena kõnelevate ja vene keelt võõrkeelena õppivate 8. ja 10. klasside õpilaste kirjalikes tekstides tüüpvigade väljaselgitamine ning nende vigade kommunikatiivse tähenduse kindlaks tegemine.

Eesmärgi saavutamiseks lahendati mitu olulist ülesannet.

Esimeses peatükis kirjeldatakse terminit *viga* vene keele kui võõrkeele õpetamise vaatenurgast, vaadeldakse olemasolevaid meetodeid ja lähenemisi võõrkeelte õpetamisele, kirjeldatakse eeldusi terminite „kommunikatiivselt tähenduslik viga“, „kommunikatiivselt mittetähenduslik viga“ ja „potentsiaalselt kommunikatiivselt tähenduslik viga“ tekkimiseks.

Teises peatükis loetletakse Eesti metoodikute poolt läbiviidud uuringuid, mis puudutavad eesti keelt emakeelena kõnelevate Eesti õpilaste – vene keele pärandkeele kandjate ja vene keelt võõrkeelena õppivate õpilaste tüüpvigu, ning sellest nähtub antud magistritöö aktuaalsus: vene keelt võõrkeelena õppivate ja eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste vigu kõnes ei ole piisavalt uuritud.

Kolmandas peatükis analüüsitakse eesti keelt emakeelena kõnelevate 8. ja 10. klasside õpilaste kirjalikke tekste, mis loodi vene keelt võõrkeelena õpetamise aine raames. Vigu tekstides klassifitseeritakse, lähtudes keelesüsteemi tasemetest, vigade tüpoloogia ja nende esinemise sageduse vaatenurgast. Seejärel tuuakse välja

kommunikatiivselt tähenduslikke, kommunikatiivselt mittetähenduslikke ja potentsiaalselt kommunikatiivselt tähenduslikke vigu tähendusest arusaamise/mittearusaamise aspektist; iseloomustatakse seost vigade kommunikatiivse tähenduslikkuse ja vea liigi vahel keelesüsteemi aspektist lähtudes ning uuritakse võimalust vältida vigu konteksti abil.

Uurimise käigus tehti 40 töö kvalitatiivne ja kvantitatiivne analüüs ning võrdlev analüüs: tulemusi võrreldi teiste uurijate töödega, et leida enamlevinud vigu, mis on iseloomulikud vene keelt õppivatele eestlastele.

Kõikide grammatikavigade aspektuaalne analüüs (3. peatükk ja lisa 3) aitas välja selgitada, et sagedasemad vead eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste kirjalikes tekstides on morfoloogilised (38,42%) ja süntaktilised vead (26,6%), neile järgnevad graafilised vead (16,25%), õigekirjavead (8,86%) ja sõnatähendusvead (8,86%).

Kommunikatiivselt tähenduslike, mittetähenduslike ja potentsiaalselt kommunikatiivselt tähenduslike vigade eristamise tulemus näitas, et selget seost kommunikatiivse tähenduslikkuse ja vealiigi vahel pole: analüüsi käigus selgus, et tihti esinevad morfoloogilised vead ei ole kommunikatiivselt üldse tähenduslikud, vaid kommunikatiivse tähendusega vigade nimekirja sattusid enamasti sõnatähendusvead ja süntaktilised vead. Tekstide analüüsides nähtub üksainus sõnamoodustusviga, mis sai liigitatud kommunikatiivse tähendusega vigade nimekirja. Väikese katse abil näidatakse uurimistöös, et isegi piisava konteksti olemasolu ei aidanud viga vältida, mis tegi teate adressaadi jaoks arusaamatuks (3. peatükk, p 2.4.).

Selgus, et kommunikatiivselt tähenduslike, mittetähenduslike ja potentsiaalselt kommunikatiivselt tähenduslike vigade kindlakstegemise kriteeriumite määramine on problemaatiline, seepärast on nendel kriteeriumitel tänase päevani avar tõlgendus: kindlatel juhtudel aitab kontekst mõttest aru saada ning mõnedel juhtudel aitab seda retsiipiendi keele valdamise tase. Keele valdamise taseme hindamisel testimise käigus tuleb arvestada, et testija – keelt emakeelena kõnelev või kõrgel tasemel keelt valdav inimene, saab tähendusest aru teisiti, kui kaks võõrpäritoluga erineva keeletaustaga ja vene keelt võõrkeelena õppivat inimest omavahelise suhtlemise korral. Seepärast tuleks eraldi vaadelda küsimust, kelle arusaamine peab olema aluseks vigade kommunikatiivse tähenduslikkuse kindlakstegemise kriteeriumitele – kas keelt emakeelena kõneleva inimese, kõrgel tasemel keelt valdava õppija või muu võõrpäritoluga inimese arusaamine.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 1. Классификация ошибок по уровням языковой системы.

Азимов, Щукин 2009	Титкова 2015		Рыбаков 2006		Воронова 2011
	тип ошибки	пример	тип ошибки	пример	
фонетические					фонетические
лексические	лексические	нарушения требования точности словоупотребления	Он [листок], как маяк, издалека маячит своим желтым светом (тавтология).	неправ.выбор слова из ряда единиц	костяной тип мышления
				нарушение норм лексич. сочетаемости	стадо зайцев
				нарушение норм семантической сочетаемости	под гнётом гуманности
		стилистические (нарушение требования коммуникативной целесообразности высказывания)	Его гости обиделись, потому что он обозвал их подарки.	противоречие между замыслом говорящего и эмоционально-оттеночными коннотациями слова	Пушкин правильно выбрал дорогу жизни и пошёл по ней, оставляя несмываемые следы.
				употребление анахронизмов	Раскольников учился в вузе.
			лексические	смешение лингвокультурологических реалий	Ломоносов жил за сотни миль от столицы.

						неверное употребление фразеологических оборотов	Молодость била из него ключом.		
грамматические			грамматические	словообразовательные	Маленький лошаде́нок уже научи́лся игра́ть (по модели: заяц → зайчонок).	грамматические	словообразоват. употребление несуществующих в языке производных слов	описание характера, продажничество, урезание количества комнат	
	грамматикоморфологические			морфологические	У этих сиреней много цветов.		морфологические употребл. слова в несуществующей или несоответствующей контексту словоизменяющей форме	царящиеся порядки, победа над фашизмами	морфологические
	грамматикосинтаксические	ошибки в согласовании		синтаксические	Когда наступил мой день рождения. Мама купила шоколадный торт.		синтаксические нарушение синтаксических связей и порядка слов	Читая её, возникает вопрос, но на этом ряд библейских ассоциаций не исчерпывается.	синтаксические
		ошибки в управлении							
		Ошибки в выборе порядка слов							
ошибки в построении текста									

		бедность и однообразие син таксичес-ких конструкций		На этой картине нарисованы цветы в корзине. Цветы — белые, синие и красные...		
		неудачное использова-ние средств связи, неудачный порядок слов		Очевидно, в шкатулке соскочила пружина. Она долго-долго играла, и мы не могли ее остановить		
		нарушение видовремен-ной соотне-сенности глагольных форм		Все четыре лапки спрятаны, и только две передних бархатных перчаточки выглядывали наружу (изл.).		
орфоэпические	ошибки в области гласных	орфоэпические	акценто-логичес-кие	звóнит, тóрты (устн.)		
	ошибки в области согласных		собствен-но орфоэпи-ческие	что, чтобы [чт] (устн.)		
	ошибки в отдельных грамматиче-ских формах					
графические						

орфографические					
стилистические		стилистические	стилистическая неуместность	<i>заикливается, царский беспредел</i>	
			употребление громоздких, неудачных метафор	<i>Пушкин и Лермонтов — два луча света в тёмном царстве. Имел ли он право отрезать эту ниточку жизни, которую не сам повесил?</i>	
		логические	в качестве логической ошибки можно привести риторический вопрос, в котором вторая часть вовсе не вытекает из первой	<i>А разве может поэт, не будучи великим гуманистом, выносить на суд читателя свои самые сокровенные мысли?</i>	
			касаются самых разных литературных и исторических фактов и в отдельных случаях кажутся невероятными	<i>Гитлер готовил «план Барбаросса» вместе с Александром Македонским, правда, Македонский не дожил до нашествия на Россию.</i>	
<i>Азимов, Щукин 2009</i>	<i>Титкова 2015</i>	<i>Рыбаков 2015</i>			<i>Воронова 2011</i>

Таблица составлена на основе источников, см.: [Азимов 2009; Воронова 2011; Рыбаков 2015; Титкова 2015].

ПРИЛОЖЕНИЕ №2. Ошибки в письменной речи учеников (на материале анализе письменных работ учеников 8-х и 10-х классов).

Таблица 1

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧЕНИКОВ

(8 класс, уровень А2, 10 класс, уровень В1)

Часть речи	Тип ошибки			Примеры
Глагол	формообразование	образование форм повелительного наклонения		добави соль (2-10); добави курицу (2-10); добави сливку (2-10); добави пармезан (2-10); пожари чеснок (2-10); *посвари ²⁴ макароны (2-10); порезай курицу и чеснок (2-10)
		образование личных форм изъявительного наклонения настоящего времени	1 л. ед. ч.	чередование
				окончание
			3 л. ед. ч.	
		образование видовых коррелятов		
		образование инфинитивов		
		образование залоговых форм		
	употребление	употребление одной видовой формы вместо другой	СВ вместо НСВ	Моя мама любит отремонтировать старый мебель (7-8) Уроки начинаются в 8.00. Уроки заканчиваются в 15.15. После уроков я поиду в школу искусства или домой (16-8)
			НСВ вместо СВ	Наливай масло, пожари чеснок, добави курицу и заправляй. (1-10)
		употребление 2 л. ед. ч. изъявительного наклонения на месте повелительного		Добави сливку и чуть-чуть пармезана. Ещё смотришь , если макароны готовы и заправляй (1-10)

²⁴ Здесь и далее знаком (*) сопровождаются ошибки, допускающие, по нашему мнению, двойную интерпретацию.

		наклонения		
		употребление глаголов движения (употребление глаголов однонаправленного движения на месте разнонаправленного)		Мою папу нравится бежать (14-8) Мой папа идёт в спортзал 3 раза в неделю (16-8)
		употребление инфинитива на месте личной формы настоящего времени изъявительного наклонения	инфинитив вместо 1 л. ед. ч.	В 7.55 я выходить из дома (7-10) Я просыпается в 7 часов (12-8)
			инфинитив вместо 3. л. ед. ч.	Мою отчу нравиться играть теннис, баскетбол и голф (9-8) Моя сестра *нравиться котовит (8-8) Моя сестра *нравиться играть с друзьями и рисовать (13-8) Если я на деревню, мне нравиться (13-8)
		употребление личных форм на месте инфинитива цели		*Умываюсь, чищу зубы и иду завтракаю (7-8)
	формообразование	образование падежных форм	склонение несклоняемых существительных	Я тоже играю на пианине (14-8)
			склонение слов II склонения по образцу слов I склонения	делаю домашния *заданию (2-8)
	употребление	употребление слова <i>Pluralia tantum</i> как слова, имеющего соотносительные формы числа		Слеи макароны и перемешай с курицей и сливкой (2-10) Добави сливку и чуть-чуть пармезана. (Ещё смотришь, если макароны готовы и заправляй) (2-10)
		употребление одной числовой формы вместо другой		Ей нравится ходить в поход (2-8)
		употребление Р. п. на месте В. п. неодуш. сущ.		Мои сёстры любят фигурного катания (14-8)
		употребление предлогов, уточняющих значение падежной формы существительного	отсутствие предлогов	Выхожу из дома 7.30 (4-8) Люблю играть футбол (14-8) *После школы я иду на тренировку лёгкой атлетики (6-8) Я иду спать 11 часов или 22.30 (4-8) Я завтракаю 7.10 (5-8) Мою отчу нравиться играть теннис, баскетбол и голф (9-8) ...8 начинаются уроки. (10-8)

				<p><i>Я иду_школу (12-8)</i> <i>Я играю_баскетбол когда у меня свободные время (15-8)</i> <i>Я слушааи музыке, я играю_гитаре... (11-8)</i></p>
			некорректное употребление предлогов	<p>В вторник иду в тренировку (13-8) я иди в тренировку или художественная школа... (9-8) Он сам строит велосипеды и участвует на соревнованиях. (10-8) Он любит плават в летом (13-8)</p>
		неправильное употребление форм падежей (другие падежные формы на месте...)	Им. п.	Рецензию (5-10) – контекст – заголовок.
			Р. п.	<p>После уроки я иду домой (10-8) После тренировку или школа я иду в дома (11-8) После завтрак..., после уроки (13-8) После просыпание (16-8) Спектакль начинается с рождением чудовища (4-10)</p>
			Дат. п.	<p>*Моем папе нравится читать... (7-8) Мой папа нравится плавать (12-8) *Мою папу нравится бежать (14-8) Мою отчу нравится играть _теннис, баскетбол и голф (9-8) Моя сестра нравится играть с друзьями и рисовать (13-8) *Научные факты в фильме можно было верить (6-10) После школы я иду на тренировку *лёгкой атлетики (6-8)</p>
			Вин. п.	<p>В школа я еду на автобусе (7-8) Ещё мне очен нравится рисовать и ходить в художественная галерея (9-8) и бегу на музыкальная школа (17-8) одеваюс _и бегу на музыкальная школа (17-8) После я бегу на тренировки или в художественной школе (8-8) я иди в тренировку или художественная школа... (9-8) Я слушааи музыке, я играю _гитаре... (11-8) Этот фильм заставил мне подумать о будущем людей (5-10) Если я на деревню, мне *нравиться (13-8)</p>

			Тв. п.	—
			П. п.	<i>Посвари макароны в большом горшок и добави соль (1-10)</i> <i>*Спектакль сосредоточен на вопрос (4-10)</i>
прилагательное и притяжательное местоимение		ж. р. вместо м. р.		<i>* и рот у Людмилы большая (7-10)</i>
		склонение притяжательных ж.р.		<i>Моей маме нравится смотреть телевизор... (3-8)</i> <i>Мою папу нравится бежать (14-8)</i>

Таблица 2

ФОНЕТИЧЕСКИЕ, ГРАФИЧЕСКИЕ И ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧЕНИКОВ

(8 класс, уровень А2, 10 класс, уровень В1)

Тип ошибки		Примеры
графические	неразличение букв И, Ю и Ё вследствие незнания правил передачи звука [j] в русском языке	<i>Слеи макароны и перемешай с курицей и сливкой (2-10)</i> <i>Я слушаи музыке, я играю китаре... (11-8)</i>
	неразличение букв А и Я	<i>Приатного аппетита! (2-10)</i>
	употребление И вместо У как результат неразличения графем	<i>Битерброт (10-8)</i> <i>На выходные я с дризьями катаюсь на велосипеде (10-8)</i> <i>Я *иди в тренировку или художественная школа (9-8)</i>
	смешение на письме графем Щ и Ш вследствие неразличения фонем/графем	<i>Чишу зибы (11-8)</i> <i>Я *мываюсь, я чишу зубы (11-8)</i>

фонетико-графические	отсутствие буквы Ъ как результат неразличения твердых и мягких согласных фонем	<i>Катаюс</i> (14-8) <i>Маме нравится *танцыват</i> (14-8) <i>Мою отчу нравится играть_теннис, баскетбол и голф</i> (9-8) <i>Одеваюс</i> (17-8) <i>Он любит плават_е летом</i> (13-8) <i>Одеваюс и бегу на музыкальная школа</i> (17-8) <i>Чут-чут</i> (10-10)
	неразличение твердости-мягкости сонорных фонем	<i>Домашнины</i> задания (11-8)
	неразличение твердости-мягкости согласных фонем в форме 3 л. ед. ч. глаголов	<i>Мой брат любить делать спортом</i> (3-8) <i>*Он играеть на пианино каждый день</i> (3-8)
	неразличение твердости-мягкости согласных <л>, <л'>	<i>Испольнится</i> (12-10) <i>Понедельник</i> (11-8) <i>Улиьбка</i> (7-10)
	смещение букв парных глухих и звонких согласных как результат неразличения фонем	<i>Выхошу</i> (7-8) <i>Прихошу</i> (16-8) <i>Пежском</i> (7-10) <i>Чижу зубы</i> (13-8) <i>Домажние</i> (16-8) <i>* Моя сестра нравится котовит</i> (8-8) <i>Я слушаии музыке, я играю_китаре...</i> (11-8) <i>Отьхаю</i> (9-8) <i>Резницы</i> (1-8)
	неразличение фонем <ц>, <ч>	<i>* Мою отчу нравится играть_теннис, баскетбол и голф</i> (9-8)
	неразличение букв Э и Е как результат неразличения фонем <е>. и сочетания фонем [je]	<i>Емоции</i> (4-10) <i>Эсли я на деревню, мне нравится</i> (13-8) <i>Эсть время</i> (16-8)

орфографические	правописание ЖИ, ШИ	<i>Дружым (11-10)</i> <i>Похожы (12-10)</i>
	правописание окончаний и суффиксов после шипящих и Ц	<i>Маме нравится *танцыват (14-8)</i>
	пропуск безударного гласного в корне	<i>Ужнаю (6-10)</i>
	правописание непроверяемых гласных в корне слова	<i>В свабодное время (12-10)</i>
	слитное, дефисное и раздельное написание наречий	<i>Па русски (3-10)</i>
	правописание <i>тся-ться</i> в глаголах (3 л. VS инфинитив)	<i>Всем, кому нравиться космос (6-10)</i> <i>Мою отчу нравиться играть теннис, баскетбол и голф (9-8)</i> <i>*Моя сестра нравиться котовит (8-8)</i> <i>Если я на деревню, мне нравиться (13-8)</i>
	правописание разделительного мягкого знака	<i>Моя сестра нравиться играть с друзями и рисовать (13-8)</i> <i>После третьего урока мы с друзями (17-8)</i>
	правописание частиц <i>не</i> и <i>ни</i> и приставок <i>не</i> и <i>ни</i> в местоимениях	<i>Мне не разу не показалось (3-10)</i> <i>Он не умеет нечего (3-10)</i>
	правописание согласных в словах иностранного происхождения	<i>Литцее (12-10)</i>
	суффиксы прилагательных	<i>Французком (12-10)</i>
	окончания прилагательных и указательных местоимений	<i>* Домашные задания (11-8)</i> <i>Этово (17-8)</i>

Таблица 3

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧЕНИКОВ

(8 класс, уровень А2, 10 класс, уровень В1)

Тип ошибки		Ожидаемое слово в контексте	Примеры
Лексико-семантические ошибки	близкие по звучанию слова (паронимы; слова, содержащие одинаковые структурные элементы)	взвесить настоящий домой сырники отвернуты	<i>Весить</i> 50 г сахара (1-10) <i>Настоявший</i> учитель (3-10) <i>После тренировки или школы я иду в дома</i> (11-8) <i>Папоротники</i> (1-10) <i>*Его лицо уродливое, и все от этого отворачиваются</i> (4-10)
	близкие по значению слова (синонимы; слова, имеющие фразеологически связанные значения; слова, относящиеся к одной лексико-семантической группе)	Наслаждайся! (в конце рецепта) высыпьте тайно для всех названием еду завтракаю	<i>Веселись!</i> (1-10) <i>Вылейте муку на тарелку</i> (1-10) <i>Чудовище жило несколько месяцев скрытно</i> (4-10) <i>Спектакль основан на фильме с тем же самым именем</i> (3-10) <i>Я иду в школу на автобусе</i> (10-8) <i>Утром /.../ в половине восьмого я ужинаю</i> (6-8) <i>Мой брат любит делать спорт</i> (3-8) <i>Перемешайте до получения однородной массы. Но не сильно, потому</i>

		заниматься спортом пышным седые еще, также	<i>что тогда он не станет пушистым!</i> (1-10) <i>Серые волосы</i> (7-10) <i>Я тоже играю на пианине</i> (14-8) (в контексте перечисляет свои интересы)
	влияние интерференции (структура эстонского языка)	его которые полагаю	<i>Дюуй притворяется своим другом</i> (3-10) <i>Дед уговорил его встретить сына и его жену, кто в ужасе прогнали создания</i> (4-10) <i>Наверное лоб у него довольно высокий</i> (8-10)
словообразова- тельные	несуществующие в языке слова	трудолюбивый	<i>Трудолюбный</i> (1-8)
стилистические	выбор некорректного сочетания	рецепт взят	<i>Этот рецепт прибывает из кухни моей бабушки</i> (1-10)

Таблица 4

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧЕНИКОВ

(8 класс, уровень А2, 10 класс, уровень В1)

Синтаксическая единица	Тип ошибки		Примеры
Простое предложение	нарушение норм согласования	отсутствие согласования по роду у слов, не имеющих формальных показателей рода: а) семантические показатель рода	* <i>Мою папу</i> нравится бежать (14-8) <i>Мою отчу</i> * нравится играть теннис, баскетбол и голф (9-8) <i>Моей папе</i> нравится смотреть телевизор... (3-8)
		б) отсутствие формального показателя рода у слов, оканчивающихся на мягкий согласный	играл <i>свой роль</i> (6-10) Моя мама любит отремонтировать <i>старый мебель</i> (7-8)
		отсутствие согласования по роду у слов с формальными показателями рода	*и <i>рот</i> у Людмилы <i>большая</i> (7-10) У меня <i>собака</i> и я очень люблю играть с <i>ним</i> ... (9-8)
		отсутствие согласования по числу	В 8 часов начинается уроки (7-10) делаю домашния заданию (2-8) Этот фильм *говорят об астронавте (5-10) Я и моя мама *любят делать рукоделие (16-8)
		отсутствие согласования по роду, числу и падежу	Когда у меня <i>свободные время</i> (15-8) * <i>Моем папе</i> нравится читать... (7-8) * <i>Мою отчу</i> нравится играть теннис, баскетбол и голф (9-8) у него <i>небольшой горбинко</i> на носу (8-10)

Простое предложение		отсутствие согласования между подлежащим и сказуемым	я <i>*иди в тренировку</i> или художественная школа... (9-8)
	нарушение норм управления	Им. п. на месте форм косвенных падежей (с предлогами и без)	<i>*Научные факты</i> в фильме можно было верить (6-10) <i>В школа</i> я еду на автобусе (7-8) <i>После уроки</i> я иду домой (10-8) <i>На выходные</i> я с дризями катаюсь на велосипеде (10-8) <i>Одеваюс и бегу на музыкальная школа</i> (17-8) <i>Я иди в тренировку</i> или художественная школа... (9-8)
		Р. п. вместо Д. п. с предлогом	<i>После школы</i> я иду на тренировку <i>легкой атлетики</i> (6-8)
		Д. п. вместо Р. п.	<i>После тренировку или школа</i> я иду в дома (11-8)
		Д. п. вместо В. п.	<i>Этот фильм заставил мне</i> подумать о будущем людей (5-10) <i>Я слушаи музыке</i> , я играю <i>китаре</i> ... (11-8)
		В. п. на месте П. п.	<i>Спектакль сосредоточен на вопрос</i> (4-10)
		В. п. на месте Р. п. в партитивном значении	<i>Если хочешь, добави еще соль</i> (2-10)
		П. п. притяжательного местоимения на месте Д. п.	<i>* Моем папе</i> нравится читать... (7-8)
		В. п. на месте форм Им. п.	<i>В понедельник у меня тренировку</i> (11-08)

Простое предложение	употребление предлогов		<i>В вторник иду в тренировку (13-8) Он сам строит велосипеды и участвует на соревнованиях. (10-8) Он любит плавать в летом (13-8)</i>
	падежные формы с отсутствием предлогов		<i>Я иду спать <u>11</u> часов или <u>22.30</u> (4-8) Я завтракаю <u>7.10</u> (5-8) Выхожу из дома <u>7.30</u> (4-8) Мою *отчу нравится играть <u>теннис</u>, баскетбол и голф (9-8) ...8 начинаются уроки. (10-8) Я иду <u>школу</u> (12-8) Люблю играть <u>футбол</u> (14-8) Я играю <u>баскетбол</u> когда у меня свободные время (15-8)</i>
	нарушение порядка слов	препозиция несогласованного определения	<i>Его друга жене это совсем не нравится (3-10)</i>
	выражение сравнительных отношений	отсутствие пунктуации	<i>Создание это человек как другие или чудовище? (4-10)</i>
Сложносочиненное предложение	пунктуация: отсутствие знаков препинания		<i>Она курносая и рот у Людмилы большая улыбка у нее милая (7-10)</i>
	выбор союза		<i>* Его лицо уродливое, и все от этого отвращены (4-10)</i>
	синтаксически и лексически неверная конструкция, затрудняющая понимание смысла сообщения (КЗО)		<i>Наука очень сложна в этом фильме, но ее гениальный (5-10)</i>
	калькирование синтаксических конструкций эстонского языка		<i>Рот у него не маленький, но большой он тоже нет (8-10)</i>
Сложно подчиненное предложение	выражение условных отношений	выбор союза	<i>Еще смотришь, если макароны готовы, и заправляй (2-10) Этот фильм заставил мне подумать о будущем людей и если бы мы должны были сделать то же самое (5-10)</i>

	присубстантивно-определятельное придаточное в сложноподчиненном предложении	выбор союза, отсутствие согласования	<i>Фильм заставил меня задуматься о том, как трудный могли бы жить в полном одиночестве (6-10)</i>
	отсутствие глагола <i>быть</i> в форме 3 л. ед. ч. (в значении «имеется в наличии»)		<i>Я люблю рисовать когда у меня время (7-8)</i> <i>Я играю баскетбол когда у меня свободные время (15-8)</i>
	синтаксически неполная конструкция (отсутствие глагола-предиката в придаточной части сложного предложения), затрудняющая понимание смысла сообщения		<i>Если я на деревню, мне нравится (13-8)</i>

**ПРИЛОЖЕНИЕ № 3.1. Минимальные контексты, содержащие ошибки
(цитаты из письменных работ на РКИ).**

8 класс, 26 работ

«Описание человека» 1-8

Труднолюбная (вместо трудолюбивая)

Длинные резницы.

«Мой день» 2-8

делаю домашния заданию

«Хобби» 2-8

Ей нравится ходить в поход

«Мой день» 3-8

Всей семьёй

С друзьями

«Хобби» 3-8

С друзьями

Моей папе нравится смотреть телевизор...

Мой брат любить делать спортом... он играет на пианино каждый день.

«Мой день» 4-8

Выхожу из дома 7.30

Я иду спать 11 часов или 22.30

«Мой день» 5-8

Я завтракаю 7.10...

... ем бутерброт.

«Мой день» 6-8

Утром... в половине восьмого я ужинаю...

После школы я иду на тренировку лёгкой атлетики...

«Мой день» 7-8

..иду завтракаю

Выхожу из дома

В школа я еду на автобусе...

«Хобби» 7-8

Мне нравится слушать музыку...

Я люблю рисовать когда у меня время...

Моя мама любит отремонтировать старый мебель...

Моем папе нравится читать...

«Мой день» 8-8

В 7.55 я выходить из дома...

Я иду пежком в школу...

В 8 часов начинается уроки...

После я бегу на тренировки или в художественной школе.

«Хобби» 8-8

Моя сестра нравится котовит...

«Мой день» 9-8

чишу зубы

отыхаю
повтор)

(может опечатка так как далее правильный

я иди в тренировку или художественная школа...

«Хобби» 9-8

В понедельник, среди...

Ещё мне очень нравится рисовать и ходить в художественная галерея..

У меня собака и я очень люблю играть с ним...

Мною отцу нравится играть теннис, баскетбол и гольф.

«Мой день» 10-8

битаброд

иду в школу на автобусе

...8 начинаются уроки...

После третьего урока...

После уроки я иду домой.

После этого...

...понедельник, вторник и четверг у меня тренировки.

На выходные я с друзьями катаюсь на велосипеде.

В 11.00 я сразу засыпаюсь.

«Хобби» 10-8

Он сам строит велосипеды и участвует на соревнованиях.

«Мой день» 11-8

Чишу зубы

В понедельник у меня тренировку.

После тренировки или школа я иду в дома.

В дома делаю домашние задания.

После домашние задания...

Я слушаю музыку, я играю китаре...

Я мываюсь, я чишу зубы.

«Мой день» 12-8

Я просыпается в 7 часов

Я иду школу

«Хобби» 12-8

Мой папа нравится плавать.

«Мой день» 13-8

Чижу зубы

После завтрак...

После уроки

В вторник иду в тренировку

делаю домашние задания

«Хобби» 13-8

хожу с друзьями в кино

Если я на деревню, мне нравится

Моя сестра нравится играть с друзьями и рисовать.

Он любит плавать в летом.

«Хобби» 14-8

Люблю играть футбол.

Я тоже играю на пинине

(вместо также)

Катаюс..
Мою папу нравится бежать.
Мои сёстры любят фигурного катания.
Маме нравится танцуют...

«Хобби» 15-8

Я играю баскетбол, когда у меня свободные время.
Мой папа идёт в спортзал 3 раза в неделю.

«Мой день» 16-8

После просыпания
После уроков я поиду в школу искусства или домой
Домой я прихошу 16.15 или 20.30.
Делаю домашние задания

«Хобби» 16-8

Когда есть время.
Я и моя мама любят делать рукоделие.

«Мой день» 17-8

После третьего урока мы с друзьями
После этого..
одеваюс..и бегу на музыкальная школа.

10 класс, 14 работ

«Рецепт» 1-10

Этот рецепт **прибывает** из кухни моей бабушки. Все, кто ел эти **папоротники**, восхваляли небеса. Эта еда описывает мое детство.

Налейте сахар в миску

Весят 100 грамм муки

Весят 50 грамм сметаны

перемешайте до получения однородной массы. Но не сильно, потому что тогда он не станет пушистым!

Вылейте муку на тарелку

Налейте масло в кастрюлю и разогрейте кастрюлю (на картинке сковородка)

Подавать с мороженым, шоколадным кремом или вареньем. **Веселись!**

«Рецепт» 2-10

Посвари макароны в большом горшок и добави соль

Порезай курицу и чеснок

Наливай масло, пожари чеснок, добави курицу и **заправляй**.

Добави сливку и чуть-чуть пармезана.

(Ещё **смотришь**, если макароны готовы и **заправляй**)

Слеи макароны и перемешай с курицей и сливкой. Добави пармезан.

Если хочешь, добави ещё соль. Приятного аппетита!

«Театр» 3-10

что **на** русски значит Школа Рока

Спектакль основан на фильме с тем же самым **именем** (названием)

Его друга жене это совсем не нравится

мне **не** разу не показалось

Дюуй притворяется **своим другом**

он не умеет нечего

в конце оказалось что он не **настоящий** учитель

«Театр» 4-10

Спектакль начинается с рождением чудовища.

Чудовище жило несколько месяцев **скрытно**

дед уговорил его встретить сына и его жену, **кто** в ужасе прогнали создание

Спектакль сосредоточен на **вопрос** "Создание это человек как другие или чудовище?", потому-что создание по началу не плохое, просто его лицо уродливое и все от этого **отвращены**.

эмоции.

«Фильм» 5-10

Рецензию (рецензия)

Этот фильм говорят об астронавте

Наука очень сложна в этом фильме но её гениальный. (смысл предложения не понятен)

Этот фильм заставил **мне** подумать о будущем людей **и если бы мы должны были сделать то же самое**.

«Фильм» 6-10

Он начинает учиться **как там жить** («как» — лишнее, но КНЗО)

Хочет вернуться...

играл свой роль

научные факты в фильме можно было верить

Фильм заставил меня задуматься о том, как **трудный могли бы** жить в полном одиночестве

Всем, кому нравится космос...

«Мой день» 6-10

После завтрак

Выхожу из дома 8.00

ужнаю

«Описание человека» 7-10

серые волосы (вместо седые)

Она курносая и рот у Людмилы большая улыбка у неё милая.

«Описание человека» 8-10

У него **небольшой горбинко** на носу...

Рот у него не маленький но большой он тоже нет

Наверное лоб у него довольно высокий.

«Описание человека» 9-10

У него... **овальное, даже, более округлённое** лицо.

«Описание человека» 10-10

Чут-чут

«Мой лучший друг» 11-10

дружым

«Моя лучшая подруга» 12-10

Ей скоро исполнится 17 лет.

Она учится как и я **в Французском лицее**

В свободное время...

похожи.

Гузель Яхина, автор романов «Зулейха открывает глаза», «Дети мои»

Мне кажется, что она маленького роста и худая. У ~~нее~~ ^{у нее} короткие темные, пышные волосы. У нее прямой нос, маленький рот. В брови у нее очень тонкие. Она в кожаных оплках. У нее овальное лицо и большие глаза. Мне кажется, что глаза серые или синие. Они красивые, или розовые. У нее очень высокий лоб. Я думаю, что она трудолюбивая и серьезная. У нее большая улыбка и дружелюбные глаза. У нее же очень длинные ресницы.



Задание 4/3

Я занимаюсь музыкой и я танцую. Я играю на скрипке и на пианино. Мне нравится играть с моей кошкой. Мой брат занимается физикой, химией, математикой и астрономией. Зимой он любит кататься на лыжах. Моя мама поет и она любит читать. Мой папа преподаёт физику и математику. Мой сестра нравится читать с собакой и ей нравится ходить в поход.

УРОК 5

10. опаздывать – опоздать.*
 Этим утром моя соседка по парте в школу, потому что сломался трамвай. Поверь (вери), она никогда не на уроки!

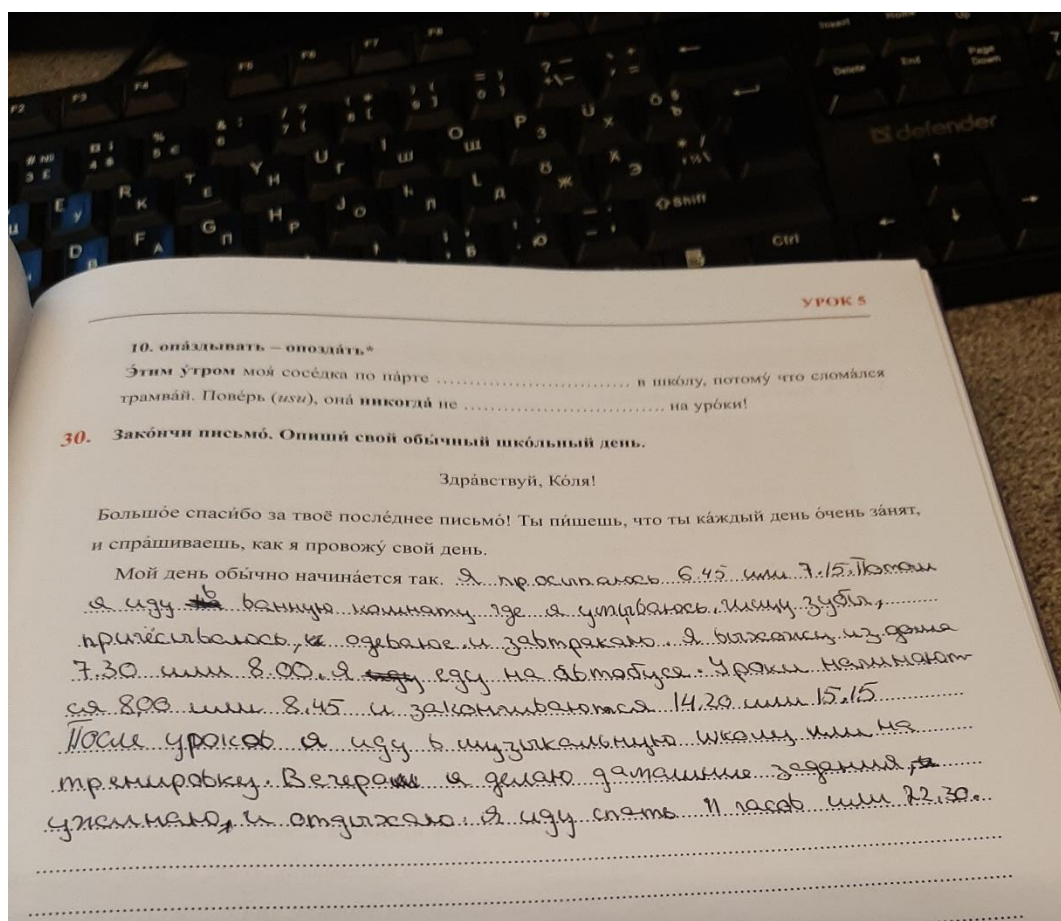
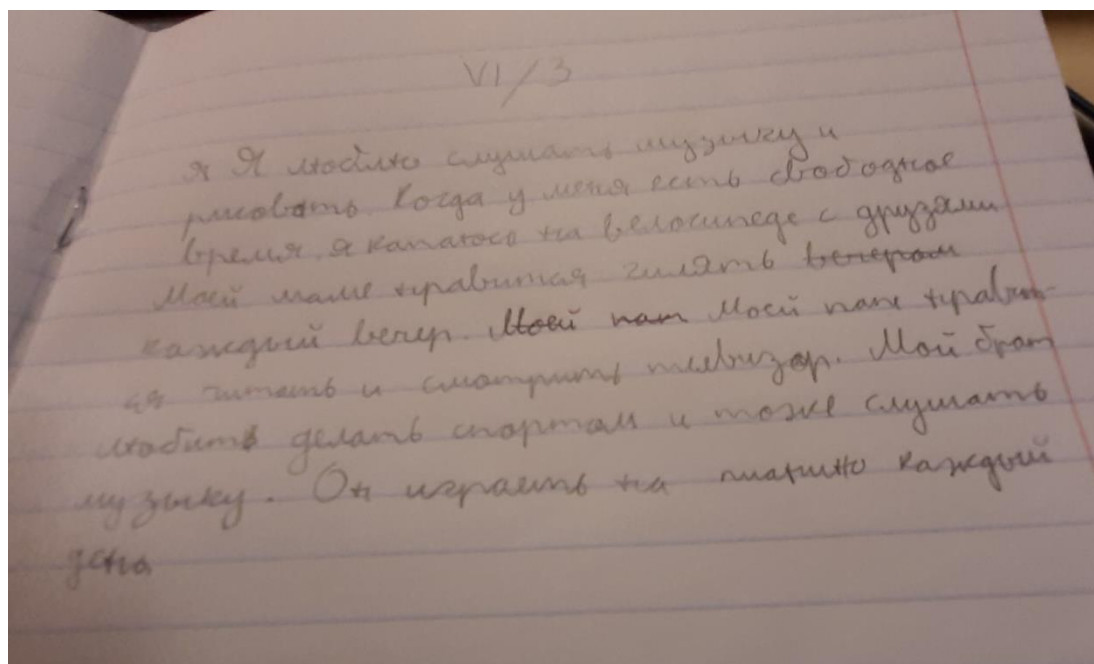
30. Закончи письмо. Опиши свой обычный школьный день.

Здравствуй, Коля!

Большое спасибо за твоё последнее письмо! Ты пишешь, что ты каждый день очень занят, и спрашиваешь, как я провожу свой день.

Мой день обычно начинается так. Я просыпаюсь без будильника. Я умываюсь, чистищу зубы и принимаю душ. Обычно в 7 часов мы завтракаем всей семьёй. Мой завтрак – каша и чай. После завтрака я делаю уроки. В 7.45 уже нужно было выскочить из дома. В школу я еду на автобусе. В 8.30 я прихожу в школу и а в 8.45 начинается урок. После первого урока мы с друзьями идем в школу. Урок заканчивается в 15.15 или в 16.05. После этого я возвращаюсь домой переодеться и делать домашнюю работу. *Домой я прихожу в 19.00. Потом я ужинаю и делаю домашние задания. *После этого я читаю книгу. *В 11 часов я обычно играю с друзьями.

Вот и весь мой день.



30. Закончи письмо. Опиши свой обычный школьный день.

Здравствуй, Коля!

Большое спасибо за твоё последнее письмо! Ты пишешь, что ты каждый день очень занят, и спрашиваешь, как я провожу свой день.

Мой день обычно начинается так. Я просыпаюсь без четверти семь. Я умываюсь, чищу зубы, приёсываюсь и одеваюсь. Я завтракаю 7.10. Я ем кашу или бутерброд. Я выхожу из дома без четверти восемь. Я еду в школу с мамой на машине. Уроки начинаются без четверти девять и заканчиваются в четверть четвертого. После уроков я возвращаюсь домой и отдохну. Потом я делаю домашние задания и ужинаю. В 11 часов я обычно ~~иду~~ ~~спать~~.

Здравствуй, Коля!

Большое спасибо за твоё последнее письмо! Ты пишешь, что ты каждый день очень занят, и спрашиваешь, как я провожу свой день.

Мой день обычно начинается так. Утром я ~~просыпаюсь~~ ~~в~~ ~~семь~~ ~~часов~~. Затем я умываюсь, чищу зубы, приёсываюсь и одеваюсь. В половине восьмого я ~~ужинаю~~. Я ем бутерброд с сыром и пью чай. Без четверти восемь я выхожу из дома. В школу я еду вместе с сестрой - сначала на поезде, а потом на трамвае. В школе мы обедаем в половине первого. Уроки заканчиваются в четверть четвертого. После школы я ~~иду~~ ~~на~~ ~~тренировку~~ ~~легкой~~ ~~атлетики~~. Затем я еду на автобусе домой. Дома я ~~ужинаю~~, делаю домашние задания и ~~ужинаю~~. В одиннадцать часов я ~~иду~~ ~~спать~~.



10. опаздывать – опоздать*

Этим утром мой соседка по парте в школу, потому что сломался трамвай. Поверь (или), она никогда не на уроки!

30. Закончи письмо. Опиши свой обычный школьный день.

Здравствуй, Коля!

Большое спасибо за твоё последнее письмо! Ты пишешь, что ты каждый день очень занят, и спрашиваешь, как я провожу свой день.

Мой день обычно начинается так. В 6.30 я просыпаюсь. Умываюсь, чистю зубы и иду завтракать. Мой традиционный завтрак – бутерброд с сыром. В 7 часов я одеваюсь и прихожу. В 7.25 я выхожу из дома. В школу я еду на автобусе и потом на трамвае. В 8 часов начинаются уроки и заканчиваются в 15.15. После этого я иду на тренировку с друзьями. Домой я прихожу в 18.30. Я ужинаю и делаю свои домашние задания. В 11 часов я обычно иду спать.

6. Доверительный

Задание VI / 3

Я занимаюсь лёгкой атлетикой. Мне нравится слушать музыку, мой любимый жанр – рок. Я люблю рисовать когда у меня время. Моя мама любит отремонтировать старый мебель. Моим папе нравится читать книги или журналы. Мой брат очень любит музыку.

Этим утром мой соседка по парте а бабушка, потому что спешит
грамотой. Понимаю (или), что писала не на уроки!

30. Набери письмо. Опиши свой обычный учебный день.

Здравствуй, Коля!

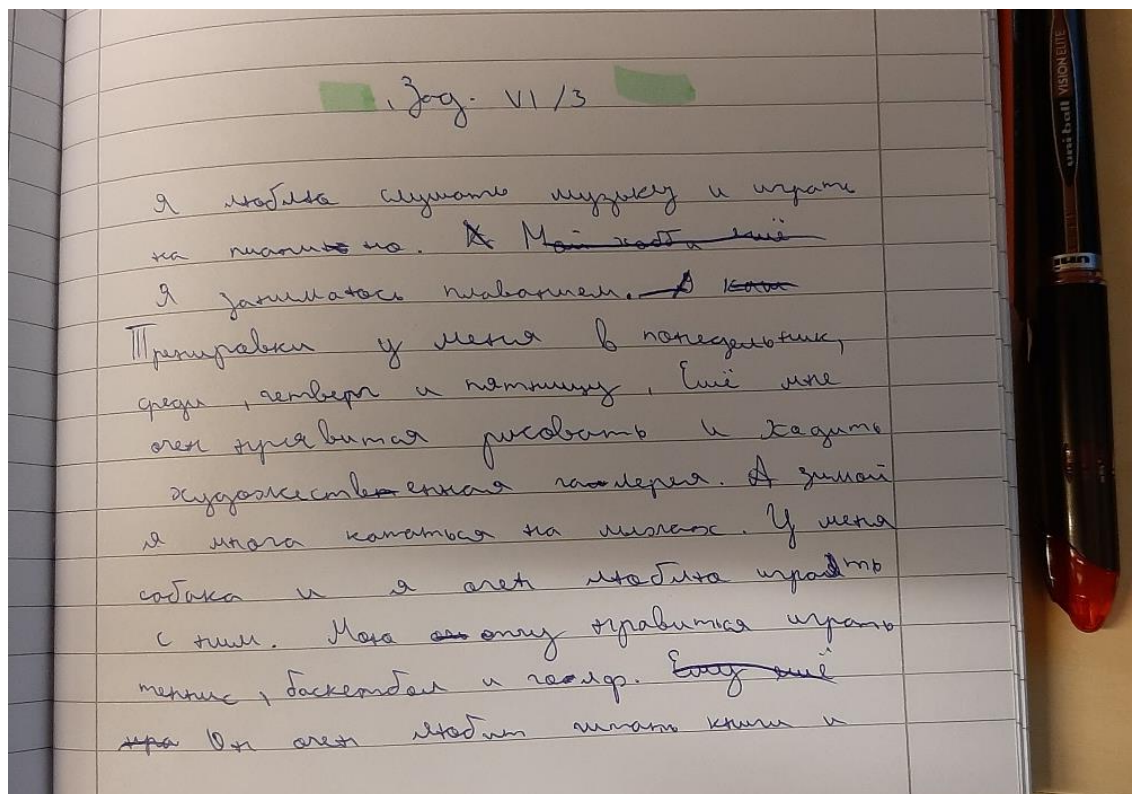
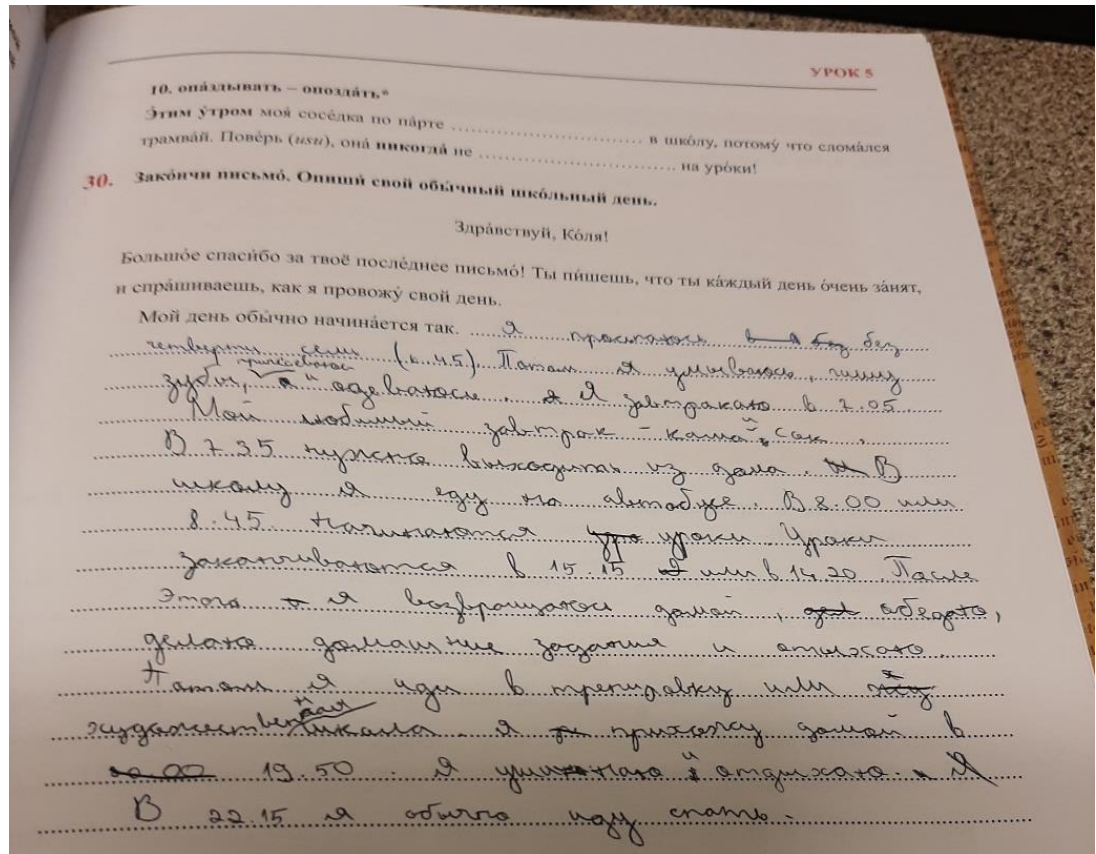
Большое спасибо за твоё последнее письмо! Ты пишешь, что ты каждый день очень занят,
и спрашиваешь, как я провожу свой день.

Мой день обычно начинается так. Я просыпаюсь в 7 часов
Я умываюсь, чистию зубы и иду на
кухню. В 7.15 я завтракаю. После завтрака я
одеваюсь и принимаюсь за уроки. В 8.55 я
выхожу из дома. Я иду в школу
в школу. В 8.00 принимаю участие в уроке
В 8.45 начинается урок. Урок закончен
кончается в 15.15. После я иду в тренажёрный
зал в художественную школу. Тренажёрный
зал у меня во вторник и в пятницу. В субботу
во вторник, пятницу и субботу. После
этого я возвращаюсь домой и занимаюсь
Я делаю домашние задания на завтра
В 11 часов я обнимаю свою маму

мечта.

VI/3

Я хочу в художественную
школу. Ещё я пишу. Моя
мама ходит к маме. Мой
папа играет в футбол. Мой
сестра управится + + + + +
Мой брат ходит часто к маме



Здравствуй, Кóля!

Большое спасибо за твоё последнее письмо! Ты пишешь, что ты каждый день очень занят, и спрашиваешь, как я провожу свой день.

Мой день обычно начинается так. Я просыпаюсь семь часов. Я умываюсь, чищу зубы, одеваюсь. 7:30 мы завтракаем всей семьёй. Мой традиционный завтрак - каша, молоко и бифердрог. 8:00 я иду в школу на автобусе. 8:45 начинаются уроки. После третьего урока мы идём в столовую. Уроки заканчиваются в 6:15. После уроков я иду домой, я переодеваюсь и обедаю. После этого я отдыхаю и делаю домашние задания. Ботаника, вторник и четверг у меня тренировки, в 10:30. Я занимаюсь плаванием. На выходные я с друзьями катаюсь на велосипеде. Обычно я ложусь спать в 11:00. Я сразу засыпаю.

Задание II/3

Я люблю слушать музыку, ходить в кино и читать книги. Три раза в неделю я хожу на тренировки по плаванию. Летом я часто катаюсь с друзьями на велосипеде. Моей маме нравится ухаживать за цветами. Она тоже ходит на тренировки по гимнастике. Мой брат Мортен интересуется велосипедом. Он сам строит велосипеды и участвует на соревнованиях. Мой младший брат Расмус тоже ходит на тренировки по плаванию и фитнесу.

Мне нравится ^я танцевать и рисовать. Моя
 мама любит ~~рисовать~~ ^{рисовать}. В свободное время
~~я~~ ^я бегу. Когда моего брата - Басю
 На выходные он ходит в кино с друзьями.
 Мой папа любит плавать и ходить
 еду. Он готовит ужин почти каждый

10. опаздывать - опоздать.
 Этот утроем мой соседка по парте в школу, потому что споздился
 трамвай. Поверь (или), она никогда не на урок!

30. Закончи письмо. Опиши свой обычный школьный день.

Здравствуй, Кобя!

Большое спасибо за твоё последнее письмо! Ты пишешь, что ты каждый день очень занят,
 и спрашиваешь, как я провожу свой день.

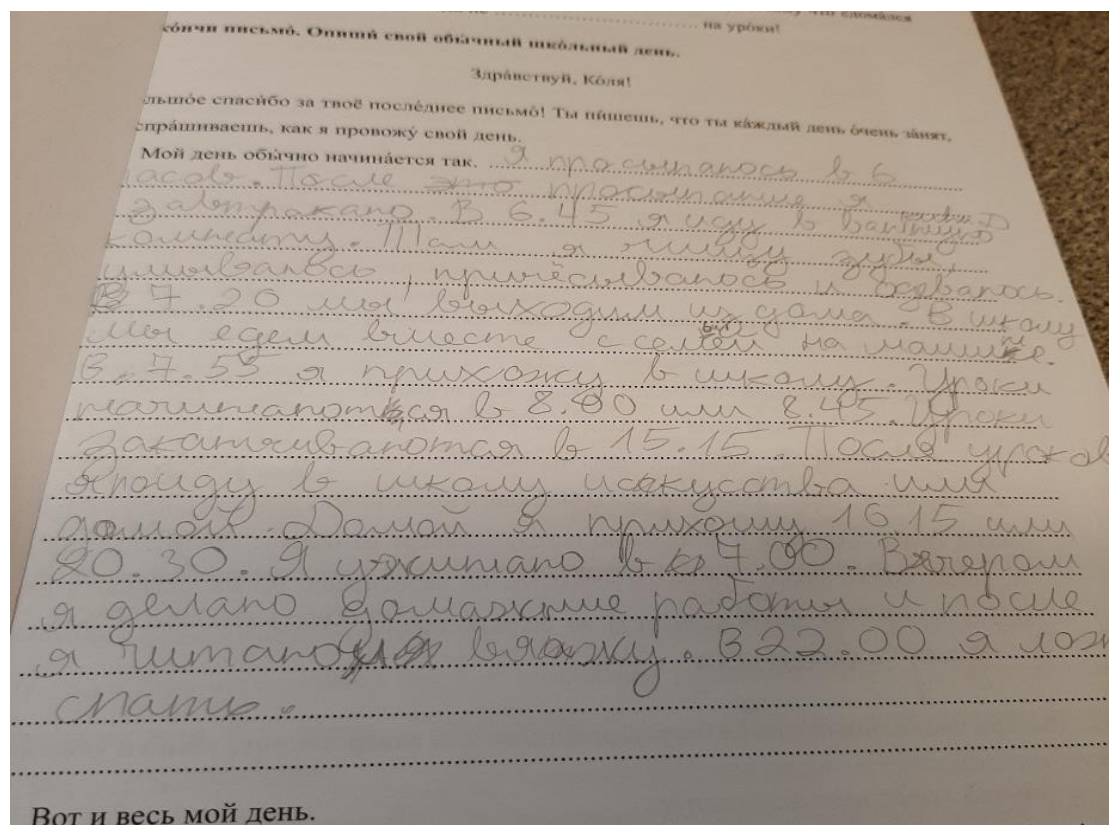
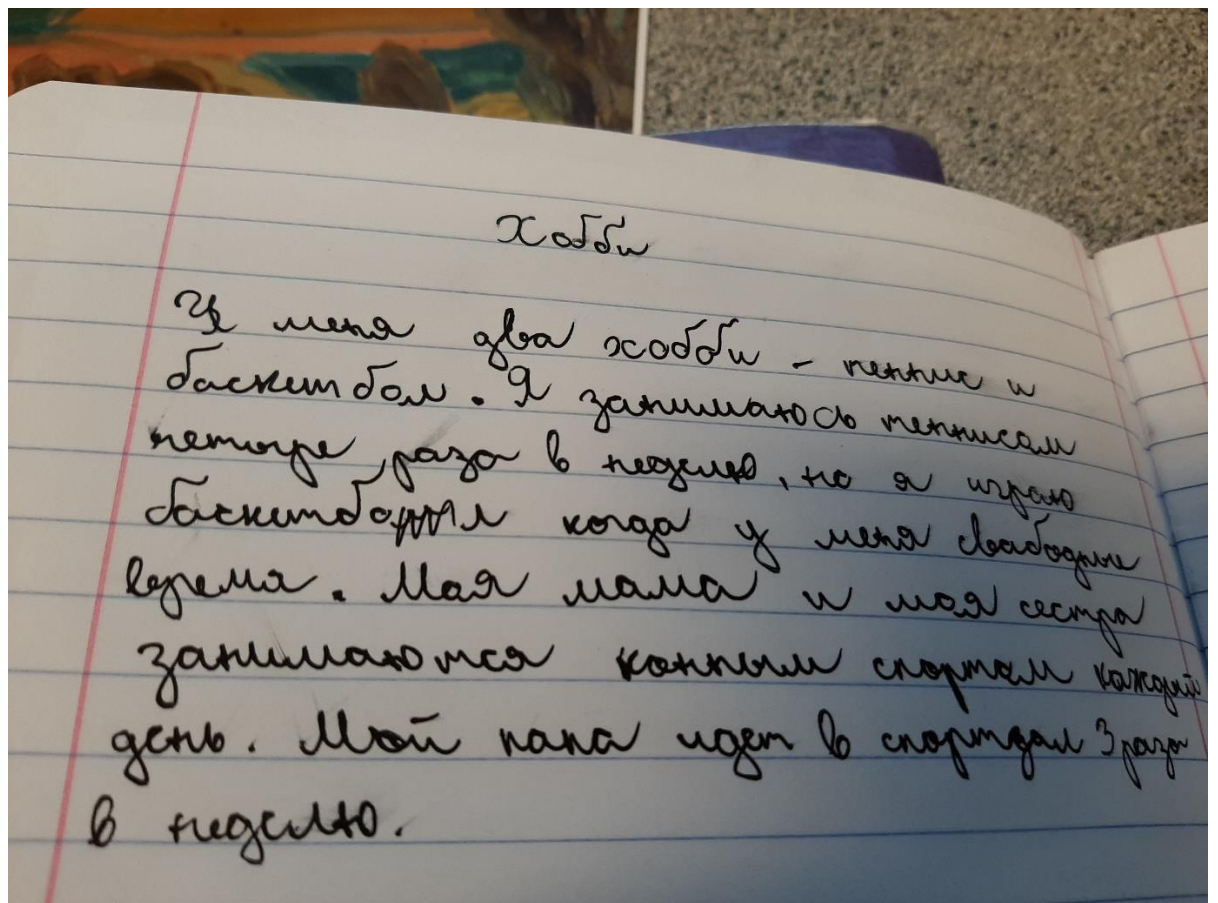
Мой день обычно начинается так. Я просыпаюсь в 7:00,
 и одеваюсь. В 7:20 я завтракаю. Мой
 завтрак состоит из каши и хлеба. В 7:45. Уроки начина-
 ются в 8:45. Уроки заканчиваются
 14:20 или 15:15. После уроков я играю в
 теннис и иду в библиотеку. Преподобные
 заканчиваются 18:00. Если у меня нет
 тренировки, я иду домой. Я пишу
 и делаю домашние задания на завтра.
 В 11 часов я иду спать.

VI/3

Я люблю слушать музыку. Когда у меня есть свободное время, я хожу с друзьями в кино или я читаю. Там я на деревьях, мне нравится читать в лесу. Моя сестра нравится играть с друзьями и рисовать. Хобби моего брата: плавание: он любит плавать в море.

Задание VI/2

Я люблю играть футбол, я тоже играю на машине. Когда у меня есть свободное время, я хожу с друзьями в кино или читаю на велосипеде. Мой брат нравится читать. Мой сестра нравится играть с друзьями. Мне нравится плавание.



Я люблю слушать музыку.
 Когда это время мне нравится
 ходить в театр или в зоопарк.
 Моя сестра нравится ходить в театр. Без моей
 семья очень любит читать книги.
 Я и моя мама любят гулять
 в парке.

30. Закончи письмо. Опиши свой обычный школьный день.

Здравствуй, Колья!

Большое спасибо за твоё последнее письмо! Ты пишешь, что ты каждый день очень занят, и спрашиваешь, как я провожу свой день.

Мой день обычно начинается так. В 7 утра надо проснуться и завтракать. И в 8 часов в школу. В школу я еду вместе с мамой и папой. В 8.45 начинаются уроки. После первого урока, в 11.20 мы с грузами идём в столовую. Уроки заканчиваются в 15.15 или 14.20. После этого я возвращаюсь домой, переоденься и иду на репетицию музыкального хора. Домой я прихожу в 22.00. Я устал и много домашнего задания. Я ложусь спать в 11 часов.

ПРИЛОЖЕНИЕ №3.3. Копии работ учеников на РКИ: 10 класс.

Сырники. Рецепт (1-10)

Этот рецепт прибывает из кухни моей бабушки. Все, кто ел эти папоротники, восхваляли небеса. Эта еда описывает мое детство.

Что вам нужно:

- 400 г творога
- 2 яйца
- 100 г сахара
- 100 г сметаны
- 200 г муки
- 1 сл кукурузного крахмала
- 1 чл разрыхлителя
- немного соли

Положить творог в миску

Разрыхлить яйца и вылить в миску

Смешайте это до однородного состояния.

Это должно выглядеть так.



Весить 50 г сахара.

Налейте сахар в миску и все перемешайте.



100 грамм муки.

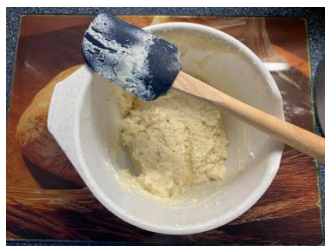


Добавьте соль и разрыхлитель к муке.

Вылейте смесь муки с яичной смесью в одну миску и перемешайте.
Весят 50 грамм сметаны



Положите сметану в миску и перемешайте до получения однородной массы. Но не сильно, потому что тогда он не станет пушистым!
Смесь должна выглядеть так:



Вылейте муку на тарелку и возьмите чайную ложку теста. Формируйте тесто, смоченное в муке.



Поставить тесто в холодильник на 10 минут.
Налейте масло в кастрюлю и разогрейте кастрюлю.



Аккуратно положите сырники на сковороду.
Жарить сырники с обеих сторон



Подавать с мороженым, шоколадным кремом или вареньем.
Веселись!

РЕЦЕПТ (2-10)

Сливочная куриная паста

Самое вкусное блюдо, **которое** можно сделать быстро и легко. ☺

Продукты:

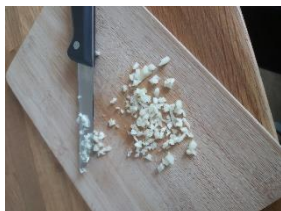
- 500 г куриного филе
- макароны („*Penne lisce*“)
- 30 мл масла
- 2 зубчика чеснока
- соль и черный перец
- 4 дл 35% сливок
- 100 г тертого пармезана
- рубленый свежий базилик

процесс:

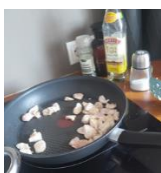
1.Посвари макароны в большом горшок и добави соль.



2. Порезай курицу и чеснок (ты можешь уже добавить соль и перец).



3.Наливай масло, пожари чеснок, добави курицу и заправляй.



1. Добави сливку и чуть-чуть пармезана. (Ещё смотришь, если макароны готовы и заправляй).



СПЕКТАКЛЬ (3-10)

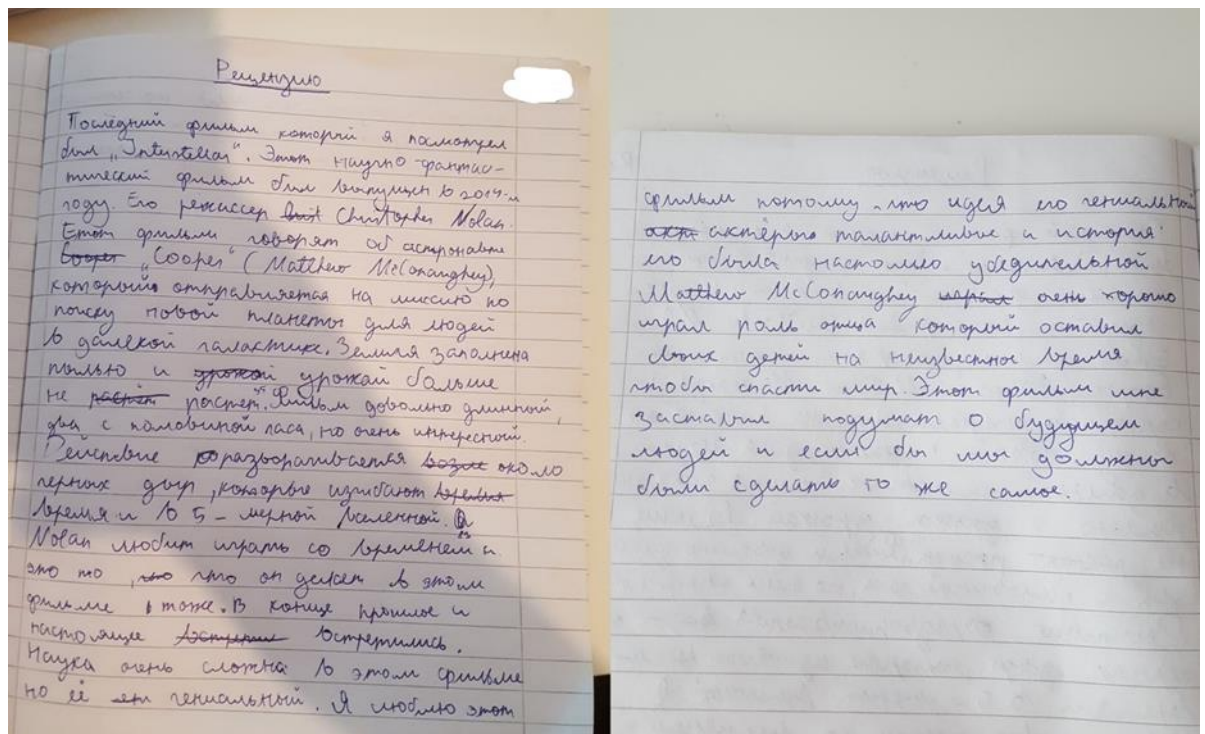
Это не последний спектакль который я смотрел но это самый забавный спектакль который я видел. Он называется "School of Rock" что на русски значит Школа Рока. Этот спектакль показывали в Бродвейском театре в Нью-Йорке. Спектакль основан на фильме с тем же самым именем. Сюжет этой историй рассказывает о бездельнике (которого зовут Дюуй) кто живет в доме своего друга кто работает учителем. Его друга жене это совсем не нравится и она заставляет его найти себе работу. Дюуй притворяется своим другом и находит себе работу учителем и конечно же он не умеет нечего из за чего происходит много разных и смешных ситуаций. Потом Дюуй устроил концерт со своим классом. К несчастью финал спектакля был предсказуемый: в конце оказалось что он не настоявший учитель но его простили. Актёры этого спектакля были очень талантливыми, мне не разу не показалось что кто то плохо играл свою роль. Мне очень понравился этот спектакль и я очень рад что я посмотрел его.

СПЕКТАКЛЬ (4-10)

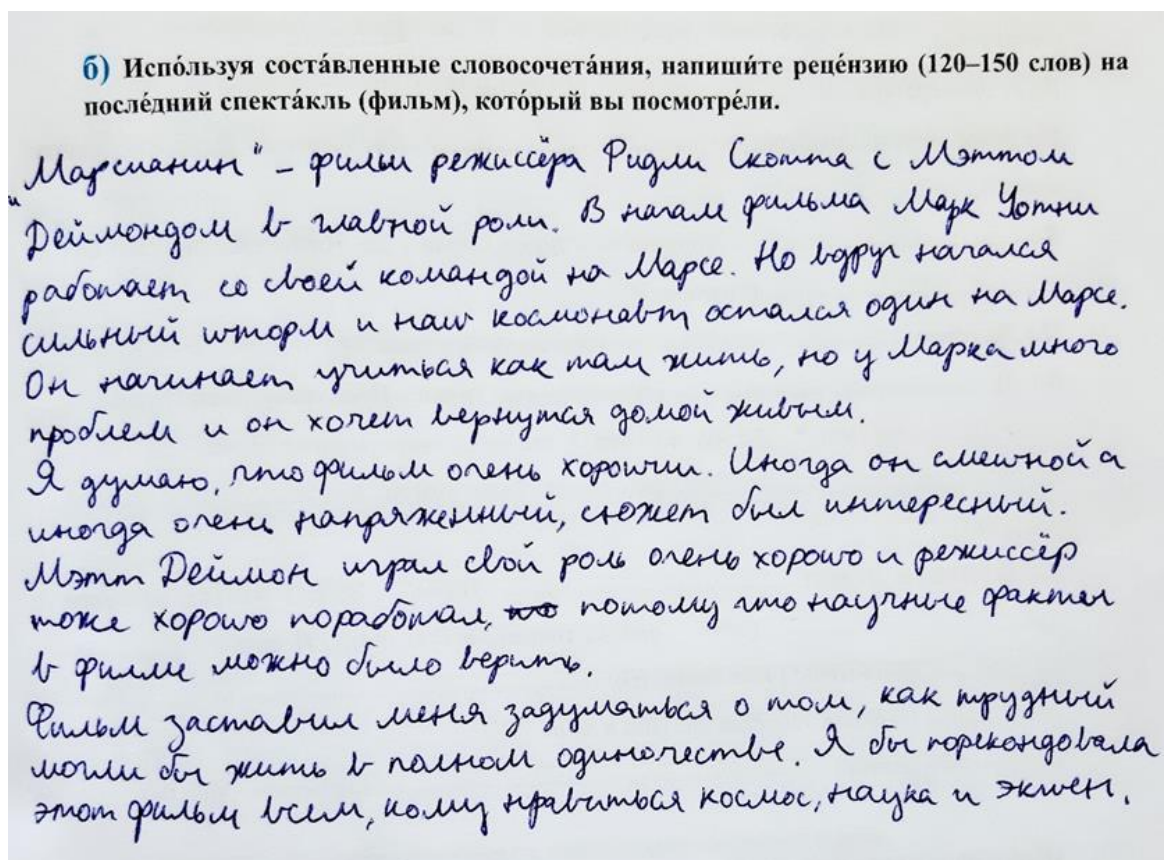
Спектакль "Франкенштейн"

Это сценическая адаптация Национального театра Великобритании, одноименного романа. В главных ролях Бенедикт Камбербэтч и Джонни Ли Миллер, кто играют переменнно то чудовище, то Виктора Франкенштейна, режиссёр спектакля Дэнни Бойл. Спектакль начинается с рождением чудовища. Начало медленное и там показывается как создание учится ходить, стоять и просто жить. Через некоторое время оно находит дом в лесу и знакомится со слепым стариком, который потом учит его говорить и читать, являясь единственным человеком кто не презирает чудовище, потому что он не знает как оно выглядит из за своей слепоты. Чудовище жило несколько месяцев скрытно и в один день дед уговорил его встретить сына и его жену, кто в ужасе прогнали создание. После этого момента показывают историю со стороны Виктора Франкенштейна. Спектакль сосредоточен на вопрос "Создание это человек как другие или чудовище?", потому-что создание по началу не плохое, просто его лицо уродливое и все от этого отвращены. Когда оно выучило как люди, например римляне, себя вели то оно начало тоже мстить, ненавидеть и врать. Это все заставило думать о том, как люди относились-бы к например разумным роботам? В целом очень хороший был спектакль, актеры хорошо передавали все эмоции и музыка тоже была хорошая. Я бы посоветовал всем посмотреть.

ФИЛЬМ (5-10)



ФИЛЬМ (6-10)



МОЙ ДЕНЬ (6-10)

30. Закончи письмо. Опиши свой обычный школьный день.

Здравствуй, Колья!

Большое спасибо за твоё последнее письмо! Ты пишешь, что ты каждый день очень занят, и спрашиваешь, как я провожу свой день.

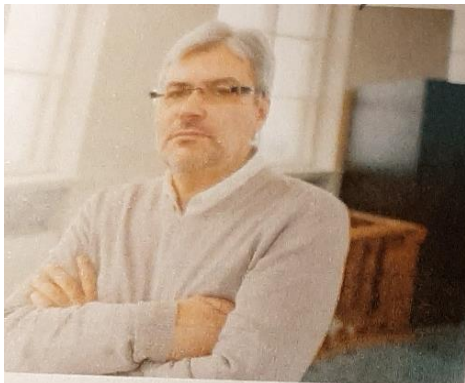
Мой день обычно начинается так. Я просыпаюсь в 6.45. Я чищу зубы, умываюсь, переодеваюсь, и одеваюсь. В 7.30 я завтракаю. Мой традиционный завтрак - бутерброд с сыром. После завтрак я иду в школу. Я выхожу из дома в 8.00. В школу я еду вместе с папой на автобусе. В 8.30 прихожу в школу, а в 8.45 начинаются уроки. Уроки заканчиваются в 15.15 или 14.20. После этого я бегу на тренировку. Домой я прихожу в 19.30. Ужинаю и делаю домашние задания. В 11 часов я обычно иду спать.

ОПИСАНИЕ ЧЕЛОВЕКА (7-10)



Людмила Улицкая, автор романов «Казус Кукоцкого», «Даниэль Штайн, переводчик», «Лестница Якова»
Людмила Улицкая. Пожилая, я думаю, что она пожилая и маленького роста. У неё круглое лицо и высокий лоб. У неё короткие приятные кривые волосы. Глаза у неё зелёные и довольно маленькие. Ресницы у неё короткие и брови тонкие. Она курносая и рот у Людмилы большой. Улицкая у неё милая и


ОПИСАНИЕ ЧЕЛОВЕКА (8-10)



Евгений Водолазкин, автор романов «Лавр», «Авиатор», «Брисбен»
 У него седые ~~волосы~~ волосы. Кажется, что он среднего роста. У него небольшой горбинка на носу. Думаю, что лицо у него круглое и ртом у него некапительный но большой он тоже не. Глаза у него карие. У него короткая борода и усы. Он пожилой, не худой, не полный. Наверное под у него ~~большой~~ довольно высокий.


очки.

ОПИСАНИЕ ЧЕЛОВЕКА (9-10)



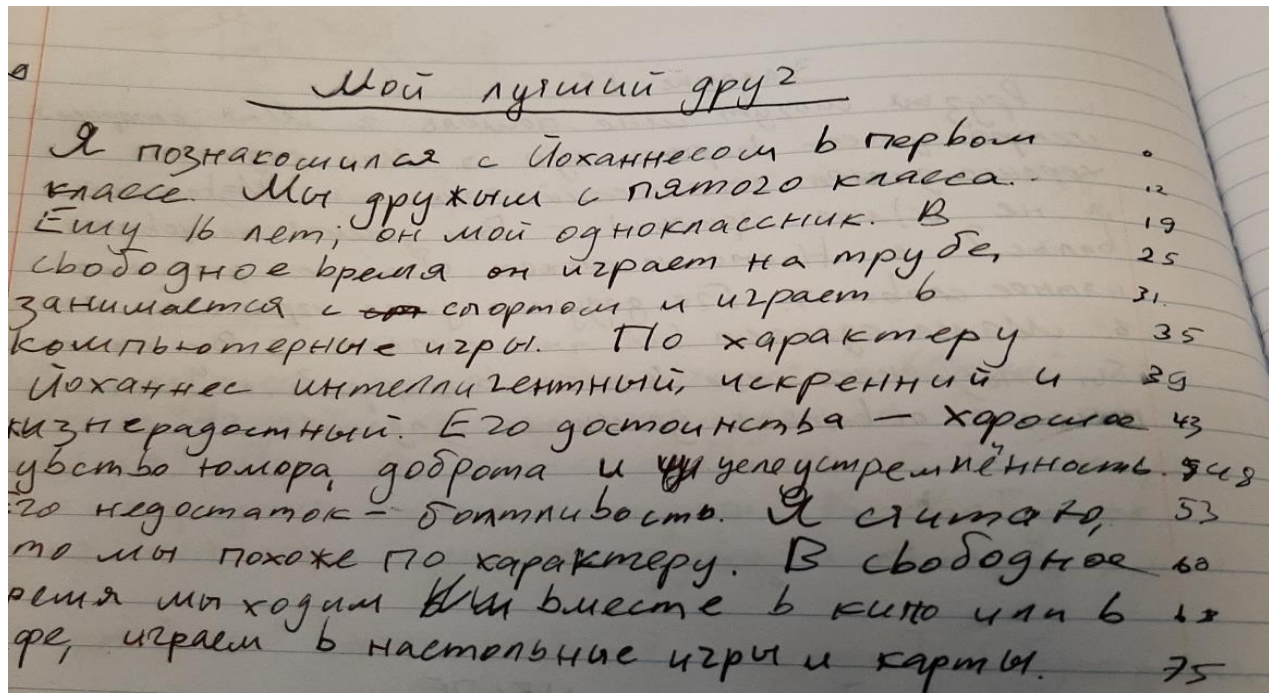
Евгений Водолазкин, автор романов «Лавр», «Авиатор», «Брисбен»
 Евгений Водолазкин кажется небольшого роста. У него спортивное телосложение и овальное, даже более округленное лицо. У него седые и короткие волосы и темные брови. У него среднее довольно большой нос с горбинкой, маленькие узкие глаза и он носит очки. Так же маленький рот и усы. Глаза у него темные, а уши не. Евгений высокий и под невысокий. Евгений муж-бизнесмен. Я думаю, что ему где-то сорок-пять лет.

ОПИСАНИЕ ЧЕЛОВЕКА (10-10)

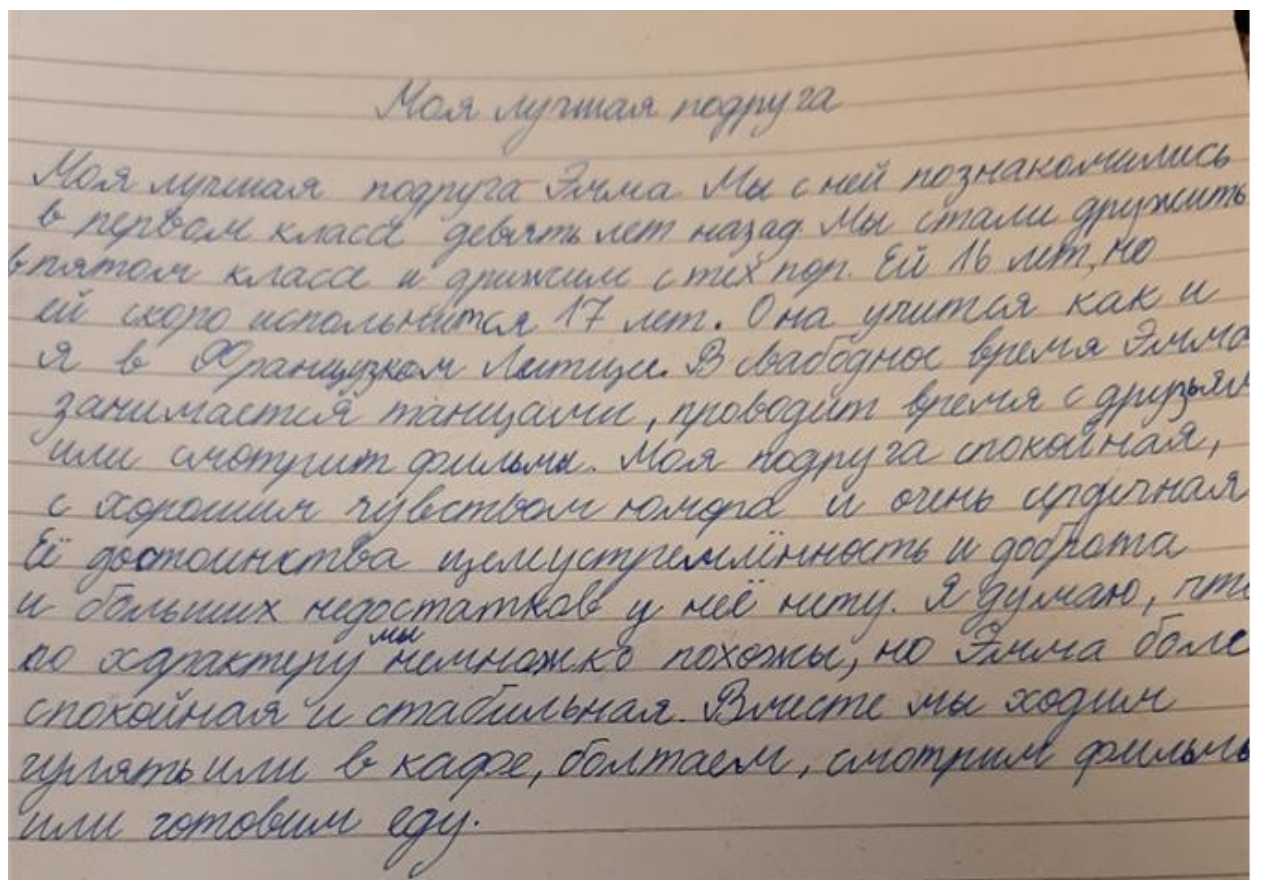


Имя, фамилия
 Людмила Улицкая, автор романов «Казус Кукоцкого», «Даниэль Штайн, переводчик», «Лестница Якова»
 Я думаю, что она пожилая. Мне кажется, что она маленького роста, и худенькая. У нее темные волосы и она очень спортивная. У нее круглое лицо и высокий лоб. Волосы у нее короткие, темные и седые. Мне кажется, что у нее голубые глаза. Короткие ресницы и темные брови. У нее большой, большой нос, рот у нее большой и улыбка слабая. Я думаю, что она очень умная и серьезная и добрая женщина.

МОЙ ЛУЧШИЙ ДРУГ (11-10)



МОЯ ЛУЧШАЯ ПОДРУГА (12-10)



Lisa

Lõputöö autori kinnitus

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

/töö autori allkiri/

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks.

Mina, Helen Pahk (sünnikuupäev: 28.08.1974),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Kommunikatiivselt tähenduslikud ja mittetähenduslikud vead eesti õppekeele kooli õpilastel vene kirjakeeles

mille juhendaja on dotsent Olga Burdakova,

- 1.1. reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Helen Pahk
Tartus, 18.08.2021